

TAMPEREEN YLIOPISTO

**Kokemukset oppimista tukevista tekijöistä valmistavassa
opetuksessa ja sen jälkeisessä siirtymässä perusopetukseen**

Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

MINNA NÄRHI

Toukokuu 2017

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

MINNA NÄRHI: Kokemukset oppimista tukevista tekijöistä valmistavassa opetuksessa ja sen jälkeisessä siirtymässä perusopetukseen

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 73 sivua

Toukokuu 2017

Maahanmuuttajaoppilas oli pitkään harvinaisuus suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Viime vuosina maahanmuutto on kuitenkin kiihtynyt ja lisännyt maahanmuuttajien sekä maahanmuuttajaoppilaiden edustusta myös kouluissa. Suurien kaupunkien ohella maahanmuuttajia ovat vastaanottaneet yhä enenevässä määrin myös keskisuuret ja sitäkin pienemmät kunnat. Niin Suomessa kuin muissakin länsimaissa on havaittu, että maahanmuuttajaoppilaiden koulusuoriutuminen ja oppimistulokset ovat monella mittarilla kantaväestöä heikommalla tasolla. Erilaisia oppimisen tukitoimia on käytössä, mutta kuinka hyvin ne todella edistävät oppimista? Yksi Suomessa käytössä oleva tukitoimi on perusopetukseen valmistava opetus. Valmistavan opetuksen tarkoituksena on edistää oppilaan suomen, ruotsin tai saamen kielen taitoa sekä kulttuuriin integroitumista mahdollisimman tasavertaisten oppimismahdollisuuksien takaamiseksi. Maahanmuuttajien oppimista ja valmistavaa opetusta koskeva kasvatustieteellinen tutkimus on pureutunut erityisesti opettajien näkemyksiin oppimista edistävästä opetusjärjestelystä ja -menetelmistä. Oppilaiden näkökulmaa on tutkittu vähemmän. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää valmistavan luokan käyneiden oppilaiden kokemuksia oppimista tukevista tekijöistä valmistavassa opetuksessa ja sen jälkeen perusopetuksessa.

Tutkimuksen kohderyhmänä olivat sellaiset oppilaat, jotka Suomeen muutettuaan olivat osallistuneet valmistavaan opetukseen. Tutkittavat valikoituivat mukaan oman ja huoltajien suostumuksen lisäksi kielitaidollisten kriteerien perusteella. Suomen kielen taidon tuli tutkimushetkellä olla haastattelun kannalta riittävän hyvä. Tutkittavien kielellisen soveltuvuuden arvioinnissa apuna olivat oppilaita opettavat opettajat. Haastateltavan tuli esimerkiksi pystyä ilmaisemaan itseään kokonaisuudessaan lausein ja keskustelemaan ymmärrettävästi menneistä tapahtumista suomen kielellä. Tutkimusaineisto kerättiin kevätlukukauden 2017 aikana ja tutkimukseen osallistui 7 haastateltavaa Pirkanmaalaisista kouluista. Tutkimuksen tekemistä ohjasi eksistentiaalinen fenomenologia, jonka pyrkimyksenä on korostaa kokemusten yksilökohtaisuutta. Aineiston keruumenetelmänä käytettiin teemahaastattelua.

Kaikki tähän tutkimukseen haastatellut oppilaat kokivat valmistavan opetuksen toimivana porttina suomalaiseen peruskouluun. Oppimista tukivat heidän kokemustensa mukaan opetuksen suunnitteluun ja järjestämiseen liittyvien tekijöiden lisäksi vuorovaikutus koulun aikuisten sekä ikätoverien kanssa. Erityisen tärkeänä koulumenestykselle koettiin oma motivaatio ja halu pärjätä koulussa. Suomen kielen oppimiseen motivoi lisäksi tarve ymmärtää ja tulla ymmärretyksi niin koulussa kuin sen ulkopuolella.

Avainsanat: maahanmuuttaja, valmistava opetus, oppimisen tuki, eksistentiaalinen fenomenologia

SISÄLLYS

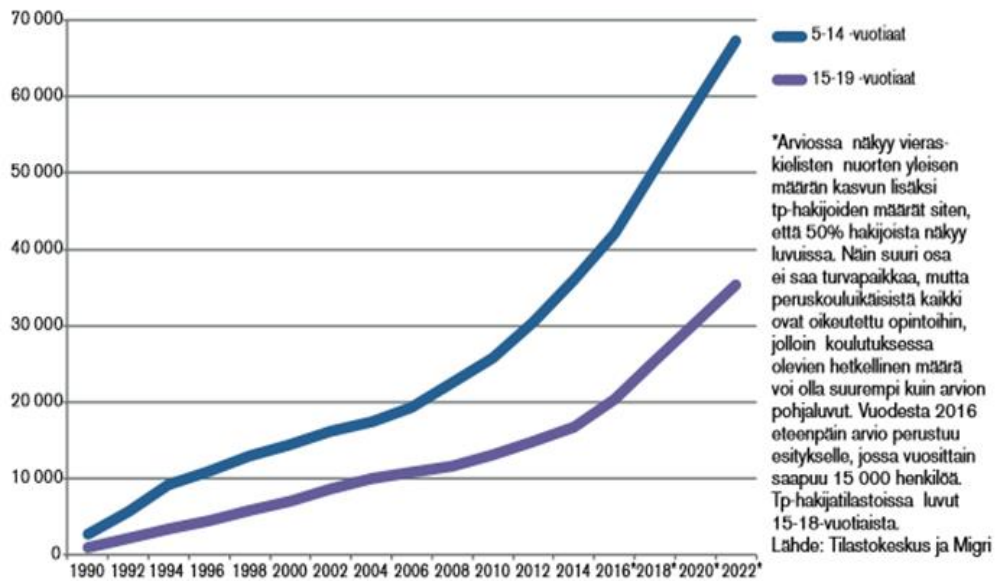
1	JOHDANTO	4
2	MAAHANMUUTTAJUUS JA OPPIMISEN HAASTEET	8
3	MAAHANMUUTTAJAOPPILAAN OPPIMISEN TUKEMINEN	11
3.1	VALMISTAVA OPETUS	11
3.2	SUOMI TOISENA KIELENÄ –OPETUS	13
3.3	OMAN ÄIDINKIELEN OPETUS	14
3.4	KOLMIPORTAINEN TUKI	15
3.5	ARVIOINTI.....	16
3.6	MAAHANMUUTTAJAOPPILAS RUOTSISSA, NORJASSA JA TANSKASSA	17
4	MAAHANMUUTTAJAOPPILAS KOULUTUSTA KOSKEVISSA TUTKIMUKSISSA	19
5	TUTKIMUSMENETELMÄT	24
5.1	FENOMENOLOGIA JA EKSISTENTIAALINEN FENOMENOLOGIA	24
5.2	TEEMAHAASTATTELU AINEISTON KERUUN MENETELMÄNÄ	26
5.3	ANALYYSIMENETELMÄ	28
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	30
6.1	TUTKIMUSAINEISTON HANKINTA	30
6.2	ANALYYSIN KUVAUS.....	33
6.3	AINEISTON KUVAUS	36
7	OPPIMISTA TUKEVAT TEKIJÄT VALMISTAVASSA OPETUKSESSA	40
7.1	KOULUNKÄYNNINOHJAAJAT	40
7.2	TOISET OPPILAAT	41
7.3	OPETUSJÄRJESTELYT.....	42
7.4	OPETUSMENETELMÄT	44
7.5	OPETTAJAN JA OPPILAAN VÄLINEN KOHTAAMINEN	45
7.6	OPPILAAN OMA MOTIVAATIO	46
8	OPPIMISTA TUKEVAT TEKIJÄT PERUSOPETUKSESSA	48
8.1	KOULUN TARJOAMA TUKI	48
8.2	OPPILAAN OMA TOIMINTA.....	49
9	TULOSTEN TARKASTELU	51
9.1	AIKUISTEN TARJOAMA TUKI SEKÄ VERTAISTUKI	51
9.2	OPETUKSEN SUUNNITTELU JA JÄRJESTÄMINEN	53
9.3	OPPILAAN KOGNITIIVISET JA METAKOGNITIIVISET TEKIJÄT.....	55
10	POHDINTA	57
10.1	LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA	60
10.2	EETTISET KYSYMYKSET.....	62
10.3	JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET	63

1 JOHDANTO

Suomella on kansainvälisesti verrattuna lyhyt historia maahanmuuttajien vastaanottajana. Pitkään Suomi oli paremminkin maastamuuton, kuin maahanmuuton maa ja ensimmäiset varsinaiset maahanmuuttovirrat saapuivat pohjoiseen Suomeen vasta 1990-luvulla. Sittenkin maahanmuuttajia on kuitenkin saapunut eri puolilta maailmaa ja viime vuosien maahanmuutto on ollut moninkertaista sen alkuvuosiin nähden. Kun vuonna 1999 ulkomaan kansalaisia oli Suomessa noin 87 800, vuoden 2010 lopussa vastaava luku oli 167 962. Kokonaismäärän kasvun lisäksi maahanmuuttajia asuu nykyisin enenevässä määrin ympäri Suomen. (Työ- ja elinkeinoministeriö 2012.)

Maahanmuuton kasvettua myös maahanmuuttajia koskevista erityiskysymyksistä on tullut entistä ajankohtaisempia. Uuteen kieli- ja kulttuuriympäristöön saapuvan henkilön kotoutuminen, koulutus, ja työllistyminen ovat tärkeitä kysymyksiä niin yksilön itsensä kuin yhteiskunnankin kannalta. Koulumaailmassa lisääntynyt maahanmuutto näkyy pääkaupunkiseudun oppilaitosten lisäksi yhä enemmän kaikkialla Suomessa. 2010-luvulla yhä useammassa koulussa opiskelee suomea toisena kielenään puhuvia oppilaita ja kouluilta odotetaan valmiuksia vastata lisääntyvään tuen tarpeeseen erityisesti kielikysymyksissä. Vuonna 2010 peruskoulun oppilaista 3,6 % oli vieraskielisiä (Työ- ja elinkeinoministeriö 2012). Samana vuonna maahanmuuttajataustaisille oppilaille suunnattua perusopetukseen valmistavaa opetusta sai 2147 oppilasta, kun vielä neljä vuotta aiemmin vastaava luku oli 1495. Lisäksi vuonna 2015 Suomeen saapui ennätyselliset 32 000 turvapaikanhakijaa, joista alaikäisiä lapsia oli 8 500. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, 9–12.)

Maahanmuuttajaoppilas, jonka äidinkieli on jokin muu kuin opetuskieli, tarvitsee usein oppimisen lisätukea. Koulujen valmiuksissa vastata tuen tarpeeseen on kuitenkin eroja. (Kuusela 2008.) Opettajien ja koulutuksen järjestäjien näkökulmasta toimivimmat käytänteet näyttäisivät löytyvän kouluista, jotka ovat vastaanottaneet maahanmuuttajaoppilaita verraittain pitkään, ja joissa maahanmuuttajaoppilaiden määrä on riittävän suuri opetusjärjestelyjen resursoinnin kannalta (mm. Pirinen 2015, 29; Sinkkonen & Kyttälä 2014, 175–176; Virta, Räsänen, & Tuittu 2011, 193).



KUVIO 1. Vieraskieliset 5-19 -vuotiaat vuosina 1990–2014 sekä arvio vuodesta 2014 eteen päin.

Monikulttuurisuus ja maahanmuuttajaoppilaan oppimisen lähtökohdat ovat kiinnostaneet minua opinnoissani. Mielenkiintoni maahanmuuttajuuteen ja maahanmuuttajaoppilaiden opetusta ja oppimista koskeviin kysymyksiin on herännyt kuitenkin jo ennen opettajakoulutuksen aloittamista. Asuin ylioppilaaksi valmistumisen jälkeen yhdeksän kuukauden ajan Etelä-Englannissa työskennellen au pairina paikallisessa perheessä. Omaa ”maahanmuuttoani” leimasi ajatus väliaikaisuudesta. Kuitenkin jo tuolloin tulin pohtineeksi sitä, millaiset mahdollisuudet toisesta maasta saapuvalla on tulla osalliseksi yhteiskunnassa.

Kieli näyttelee suurta roolia yhteiskuntaan osallistumisessa. Se ei ole vain arkisen kommunikoinnin väline, vaan määrittää osallisuutta lukuisilla eri tavoilla: se mahdollistaa oppimisen ja opitun todentamisen. Mikä tärkeintä, kieli on väline ymmärtää ympäröivää yhteiskuntaa ja sen tapahtumia. (Martin 1999, 2.) Virheetön kielen käyttö vaatii kuitenkin myös kulttuurin ymmärtämistä ja vastaavasti kulttuurin täysivaltaiseksi jäseneksi tuleminen on nähty edellyttävän kielen oppimista. Tämän kaksisuuntaisen haasteen edessä maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat päivittäin koulumaailmassa. (Terry & Irving 2010, 111.) Maahanmuuttajien koulumenestykseen, työllistymiseen ja yhteiskuntaan osallistumiseen vaikuttavat kielen lisäksi myös muut tekijät. Maasta muuton moninaiset lähtökohdat tekevät jokaisen uuteen maahan muuttavan yksilön integroitumisen ja oppimisen valmiuksista yksilöllisiä. Esimerkiksi

turvapaikanhakijana saapuvan lapsen uuteen elämäntilanteeseen voivat merkittävästi vaikuttaa uuden opeteltavan kielen lisäksi aikaisemmat traumaattisetkin kokemukset, luopumiset ja siirtymiset. (Känkänen & Immonen-Oikkonen 2009, 183.)

Tässä tutkimuksessa aiheen tutkiminen on rajattu maahanmuuttajaoppilaiden kokemuksiin suomalaisessa peruskoulussa oppimisesta. Vieläkin tarkemmin rajausta on tehty seuraavien tutkimuskysymysten mukaisesti:

1. Mitkä tekijät tukivat haastateltujen nuorten oppimista valmistavan opetuksen aikana?
2. Mitkä tekijät tukivat haastateltujen nuorten oppimista valmistavan opetuksen jälkeen perusopetuksessa?

Sekä tieteenfilosofisena lähtökohtana, että tutkimusmenetelmänä tätä työtä on ohjannut eksistentiaalinen fenomenologia, jonka kiinnostuksen kohteena ovat ihmisten moninaiset ja yksilölliset kokemukset (mm. Husserl 1913; Rauhala 1993). Tarkoituksena oli selvittää niitä tekijöitä, joiden tähän tutkimukseen haastatellut oppilaat kokivat tukeneen heidän omaa oppimistaan valmistavan opetuksen aikana sekä sen jälkeen perusopetuksessa. Kaikki tutkittavat ovat osallistuneet valmistavaan opetukseen alakoulussa.

Tutkimusraportin rakenne etenee siten, että seuraavassa luvussa avataan maahanmuuttajaoppilaiden oppimituloksia ja oppimisen haasteita perustuen aikaisempiin tutkimuksiin. Kolmannessa luvussa kuvataan suomalaisissa peruskouluissa käytössä olevia keinoja maahanmuuttajaoppilaan oppimisen tukemiseen. Tukikeinot jakaantuvat valtakunnallisiin sekä kunta- ja koulukohtaisiin keinoihin, joista osa on kaikkien peruskoulun oppilaiden oppimista tukevia ja toiset taas erityisesti maahanmuuttajataustaisille oppilaille suunnattuja. Tässä raportissa tukikeinojen esittely on rajattu valtakunnallisesti käytössä oleviin keinoihin jättäen ulkopuolelle moninaiset kuntakohtaiset järjestelyt. Kolmannen luvun viimeisessä alaluvussa esitetään tiivis katsaus siitä, kuinka maahanmuuttajaoppilaat näyttäytyvät muissa pohjoismaisissa koulujärjestelmissä. Luvussa neljä kuvataan aiempaa aiheesta tehtyä suomalaista tutkimusta. Tähän osioon on poimittu erityisesti tutkimuksia, jotka koskevat valmistavassa luokassa oppimista ja opettamista, sekä niitä tutkimuksia, joissa maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat toimineet tutkimuksen informanteina. Viides ja kuudes luku avaavat tutkimuksen metodologisia ratkaisuja sekä empiirisen tutkimusaineiston hankintaa. Tämän jälkeen siirrytään tutkimuksen tuloksiin. Ennen viimeistä lukua tutkimuksen tulokset kuvataan linkittäen ne aiempiin tutkimustuloksiin. Lopuksi esitetään pohdinta tutkimusaiheesta ja tässä tutkimuksessa tavoitetuista tuloksista.

Viimeinen luku sisältää myös arvioinnin tämän tutkimuksen luotettavuudesta ja eettisistä kysymyksistä.

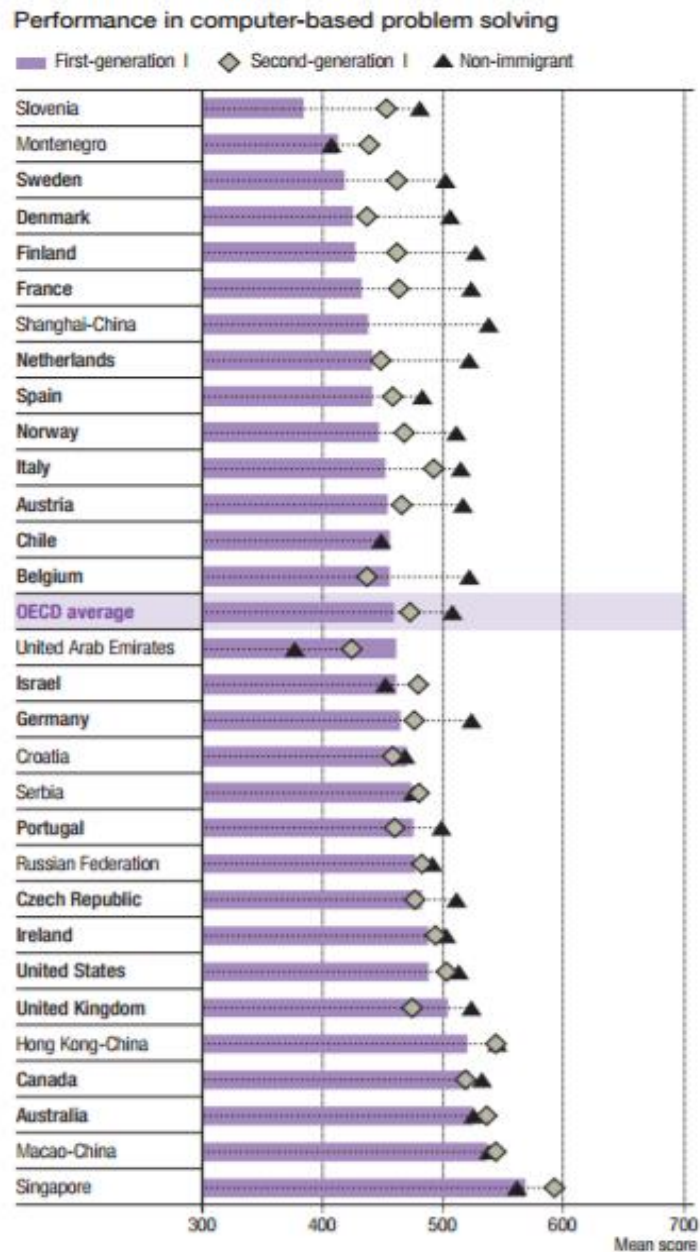
Tämän tutkimuksen tuloksissa korostuu erityisesti yksilön oman motivaation merkitys oppimiselle. Oman vastuun ja motivaation merkitystä kuvaa osuvasti katkelma erään tutkimukseen osallistuneen haastateltavan puheesta:

Usein mietin, että mistä se puhuu?! Mutta sitten niin kun yritti aina ymmärtää ja jos en ymmärrä, mä kysyn. Monta kertaa mietin: no mä en enää kysy. Mut kyllä mä kysyn, koska se on mun syy, jos en enää kysy. Mistä mä saan tietää sitten?

2 MAAHANMUUTTAJUUS JA OPPIMISEN HAASTEET

Useiden tutkimustulosten mukaan maahanmuuttajaoppilaiden koulumenestys on kantaväestöä heikompaa läpi koulupolun. Peruskoulun päättötodistusten arvosanat jäävät selvästi kantaväestön keskiarvosta ja suunta jatkuu peruskoulun jälkeen: suhteellisesti pienempi osuus päätyy jatko-opintojen pariin ja työkäisten maahanmuuttajien keskuudessa työttömyys on kantaväestöä yleisempää. (mm. OECD 2015, 2; Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 194). On kuitenkin todettava, että maahanmuuttajaoppilaiden ryhmä on hyvin heterogeeninen. Joukossa on myös oppilaita, jotka suoriutuvat erittäin hyvin oppimistuloksia mittaavissa testeissä (Kuusela, Etelälahti, Hagman, Hievanen, Karppinen, Nissilä, & Rönneberg, 2008, 133). Yksilöllisten erojen lisäksi oppilaiden välillä voidaan edelleen havaita ryhmäeroja esimerkiksi maahanmuuttoajan sekä aiemman kieli- ja koulutaustan mukaan. (Harju-Luukkainen, Nissinen, Sulkunen, Suni, & Vettenranta, 2014, 102; Teräs & Kilpi-Jakonen 2013.) Maahanmuuttajaoppilaiden joukossa näyttäisi vallitsevan sama tendenssi, kuin kaikkien oppilaiden tuloksissa: tytöt menestyvät koulussa poikia paremmin (Kuusela ym. 2008, 184). Kantaväestöä heikompi koulumenestys ei ole yksinomaan Suomessa osoitettu ero, vaan kyse on jokseenkin universaalista ilmiöstä (ks. kuvio 2). Maahan muuttaneiden oppilaiden lisäksi myös toisen sukupolven maahanmuuttajaoppilaiden koulusuoriutuminen on kantaväestöä heikompaa (OECD 2015, 2).

Kansainvälisten vertailututkimusten lisäksi sama ilmiö on todettu useiden länsimaiden kansallisen tason tutkimuksissa. Esimerkiksi Yhdysvalloissa, Ruotsissa ja Norjassa tutkimukset osoittavat toistuvasti maahanmuuttajaoppilaiden eron ikätovereihinsa verrattuna, kun indikaattorina käytetään yleisiä koulumenestystä mittaavia mittareita tai valmistuneiden määrää kuvaavia tilastoja. (Bratsberg, Raaum, & Røed 2012, 244; Nilson & Bunar 2016, 400; Terry & Irving 2010, 112–115.)



For each chart, countries and economies are ranked in ascending order of the mean score of first-generation immigrant students.

Source: OECD, PISA 2012 Database.

KUVIO 1. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden menestys matematiikassa, lukemisessa ja ongelmanratkaisussa (OECD 2012).

Maahanmuuttajaoppilaan oppimisen lisähaaste verrattuna kantaväestöön on opetuskielen taito. Kielitaidon lisäksi maahanmuuttajaoppilaan oppimiseen voivat vaikuttaa niin kulttuuriset tekijät,

traumaattiset kokemukset kuin epävarmuus maahanmuuton pysyvyydestä. Nämä haasteet ovat läsnä etenkin turvapaikanhakijoina saapuneiden maahanmuuttajien opiskelussa. (Nilson ja Bunar 2016, 402.) Oppimismahdollisuuksiin näyttäisi vaikuttavan olennaisesti myös oppilaan maahantuloikä. Karkeasti voidaan ajatella, että mitä vanhempana oppilas tulee suomalaiseen kouluun, sitä enemmän töitä opiskelu vaatii oppisisältöjen vaikeutuessa ja uusien käsitteiden määrän kasvaessa luokkatason mukana (Teräs & Kilpi-Jakonen 2011, 14).

Työ- ja elinkeinoministeriö on asettanut tavoitteen koskien juurikin maahanmuutajataustaisten oppilaiden oppimistuloksia. Valtion kotouttamisohjelmaan kirjatut hallituksen painopisteet vuosille 2011–2016 esittää, että etnisen taustan selitysosuus oppimistulosten kohdalla tulisi puolittua vuoteen 2020 mennessä (Työ- ja elinkeinoministeriö 2012). Niin kouluille kuin tieteelliselle tutkimuksellekin tämä tavoite asettaa haasteen löytää toimivia järjestelyjä, jotka edesauttavat maahanmuuttajaoppilaiden oppimista läpi koulupolun. Useissa maissa toimivaksi todettu keino kaventaa oppimistulosten eroja kantaväestön ja maahanmuuttajien välillä on koulujen segregoitumisen hillitseminen (Schnepf 2007, 545).

Opettajien ja opetuksen järjestäjien lisäksi arvokasta tietoa oppimisen tuesta voidaan saada oppilailta itseltään. Tutkimalla niitä ajatuksia, joita vieraaseen kieli- ja kulttuuriympäristöön tulevalla itsellään on liittyen suomalaisessa koulussa oppimiseen, voidaan monipuolistaa aiheeseen liittyvää tutkimusta, antaa ääni lasten ja nuorten omille kokemuksille heitä koskevassa aiheessa, sekä vahvistaa kuulluksi tulemisen ja osallisuuden kokemuksia. (Gubrium & Holstein 2001. 181; Kuula 2006, 100.) Lisäksi tilastollisen tutkimuksen rinnalle tarvitaan eksistenssikohtaista tutkimusta, molemmat ovat tarpeen. Tämä tutkimuksen tarkoituksena oli tuottaa eksistenssikohtaista tietoa pureutuen yksilökohtaisiin kokemuksiin niistä tekijöistä, jotka oppilaiden itsensä mielestä voivat edistää edellä kuvattujen tulosten nousua. (ks. Lehtovaara 1994.)

3 MAAHANMUUTTAJAOPPILAAN OPPIMISEN TUKEMINEN

Seuraavaksi esittelen lyhyesti maahanmuuttajaoppilaan koulunkäynnin tukemiseen käytössä olevia keinoja. Osa koulunkäynnin ja oppimisen tukitoimista on kaikkien niitä tarvitsevien peruskoululaisten saatavilla, kun taas toiset ovat erityisesti maahanmuuttajaoppilaille suunnattuja. Maahan muuttaneille oppijoille suunnattujen toimien tavoitteena on edesauttaa suomen kielen tai sen heikosta osaamisesta huolimatta oppimista. Valtakunnallisten tukitoimien lisäksi kunnat ja koulut voivat tarjota paikallisesti suunniteltuja järjestelyjä esimerkiksi edistämään maahanmuuttajaoppilaan suomen kielen kehittymistä. (Opetushallitus 2014.) Vertailukohdan tarjoamiseksi tämän luvun lopuksi kuvataan lyhyesti maahanmuuttajaoppilaan koulunkäynnin järjestämistä muissa pohjoismaissa.

3.1 *Valmistava opetus*

Maahanmuuttajaoppilaan koulupolku alkaa useimmiten perusopetukseen valmistavassa opetuksessa. Valmistavan opetuksen tarkoituksena on edistää oppilaan valmiuksia pärjätä perusopetuksessa mahdollisimman tasavertaisesti muiden oppilaiden kanssa. Opetuksen tavoitteena on edistää niin osallisuuden mahdollisuuksia suomalaisessa yhteiskunnassa kuin suomen, ruotsin tai saamen kielitaidon kehittymistä. (Opetushallitus 2015a, 5.) Tutkimusten mukaan oppimisen mahdollistavan kielitaidon kehittyminen kestää kuitenkin viidestä seitsemään vuotta (mm. Baker 2006, 174; Hakuta, Butler & Witt 2000, 10). Valmistava opetus ei näin ollen ole riittävä takaamaan tasavertaisia oppimismahdollisuuksia suomea toisena kielenään puhuvalle oppilaalle, vaan tuen tarpeen arvioiminen on tärkeää myös valmistavan opetuksen jälkeen.

Kunnat voivat järjestää valmistavaa opetusta, mutta eivät ole velvoitettuja siihen. Valtio on tukenut valmistavan opetuksen järjestämistä vuodesta 1997 kiinteällä rahallisella valtionosuudella jokaista valmistavaa opetusta saavaa oppilasta kohden yhden vuoden ajan. (Opetushallitus 2004; Perusopetuslaki 628/1998.) Opetushallituksen päätöksellä valtionosuuden saavissa kunnissa 6–10 -

vuotiaille oppilaille opetusta tulee järjestää vähintään 900 tuntia ja sitä vanhemmille vähintään 1000 tuntia. Opetustuntien määrä on kaksinkertaistunut uuden perusopetuslain astuttua voimaan vuonna 2009. Ensimmäisen valmistavaa opetusta koskeneen opetusministeriön päätöksen mukaan valmistavaa opetusta tuli antaa valtionosuutta saaville 6–10 vuotiaille oppilaille 450 tunnin ja sitä vanhemmille 500 tunnin verran. (Opetusministeriön päätös maahanmuuttajien perusopetukseen valmistavasta opetuksesta 104/1997).

Kouluilla on oikeus tarjota oppilaalle valmistavaa opetusta myös ensimmäisen vuoden jälkeen, mutta käytännössä näin tapahtuu harvoin juuri valtion tuen päättymisen vuoksi. Valmistavan opetuksen tulee noudattaa niin opetushallituksen hyväksymää Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteita (myöhemmin PVOPS), kuin kuntakohtaista valmistavan opetuksen opetussuunnitelmaa. Lisäksi jokaiselle valmistavan ryhmän oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opinto-ohjelma, jossa määritellään muun muassa yksilölliset oppimistavoitteet ja -sisällöt, sekä opetuksen tuntimäärät. Valmistavan luokan opettamiseen ei ole asetettu valtakunnallista kelpoisuusvaatimusta, vaan jokainen kunta määrittelee itse toimeen valittavien pätevyysvaatimukset. (Opetushallituksen valmistavan opetuksen verkkosivu.) Käytännössä valmistavia luokkia kunnissa ovat opettaneet pääosin luokan- ja erityisopettajat. Opettajien pätevyys on kuitenkin herättänyt keskustelua ja kritisoinnin kohteena on ollut esimerkiksi se, että opettaja voi olla pätevä opettamaan valmistavaa luokkaa yhdessä kunnassa, kun taas toinen kunta katsoo saman henkilön epäpäteväksi vastaavaan tehtävään (Kyttälä Sinkkonen & Hautala 2011).

Valmistavan opetuksen tavoitteena on edistää oppilaan tasapainoista kehitystä ja kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan, sekä lisätä oppilaan tasavertaisia opiskelumahdollisuuksia antamalla tarvittavat valmiudet perusopetukseen siirtymistä varten. Valmistavan opetuksen yksi tärkeimmistä tehtävistä on oppilaiden suomen kielen taidon kehittäminen. Kielen oppimisen lisäksi opetuksen tavoitteena on tukea oppilaan sopeutumista suomalaiseen kulttuuriin ja kouluun. Osin nämä kaksi tavoitetta ovatkin sidoksissa toisiinsa. (Perusopetuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015, 6.)

Valmistavan opetuksen jälkeen oppilas siirtyy perusopetusryhmään. Lähikouluperiaatteen ja kotipaikkaoikeuden varmistuttua oppilas saattaa valmistavan opetuksen jälkeen siirtyä uuteen kouluun. Suomessa, mutta myös esimerkiksi Ruotsissakin on havaittu, että oppilasta koskevan tiedon välittyminen integroitumisprosessissa on hankalanpaa jos oppilas siirtyy eri kouluun, kuin missä valmistava opetus on järjestetty (Virta ym. 2011, 193; Nilsson & Bunar 2016, 410).

3.2 *Suomi toisena kielenä –opetus*

Oppilaan suomen, ruotsin tai saamen kielitaito on harvoin valmistavassa opetuksessa vietetyn vuoden jälkeen kantaväestön oppilaiden kielitaidon tasolla. Uuden kielen oppiminen vaatii aikaa, ja tutkimusten mukaan opiskelussa edellytettävä kielitaito vaatii kehittyäkseen viidestä seitsemään vuotta (Baker 2006, 174; Hakuta, Butler & Witt 2000, 10). Onkin ensisijaisen tärkeää, että suomea, ruotsia tai saamea toisena kielenään puhuva oppilas saa tukea oppimiseen myös valmistavan opetuksen jälkeen perusopetukseen siirtyessään.

Suomi toisena kielenä –opetus on vieraskielisille oppilaille suunnattua suomen kielen opetusta, jonka tavoitteena on tukea oppilaan kielellisiä valmiuksia jatko-opintojen mahdollistamiseksi. S2-opetuksella voidaan korvata äidinkieli-oppiaineen opetus joko osittain tai kokonaan. S2-opetukseen on POPS:ssa määrätty opetuksen tavoitteet samoin kuin muihinkin oppiaineisiin. (Opetushallitus 2014, 118–120.) Opetuksen lähtökohtana on kielenkäytön kehittäminen sen kaikilla osa-alueilla, erityisesti oppilaalle tarpeellisiin ja merkityksellisiin tekstilajeihin perehtyen (Opetushallitus 2014, 117). Lähes kaikki S2-tunnilla tapahtuva kielenkäyttö on pedagogisesti perusteltua, minkä vuoksi myös oppilaiden vaikutusmahdollisuudet vuorovaikutuksen suuntaamisessa voivat olla vahva osa tuntien rakennetta. S2-opetus voi tarjota oppilaille tärkeän tilan, jossa vuorovaikutteinen osallistuminen mahdollistuu muita oppitunteja paremmin. Pieni ja kielenkäytön kannalta tasavertaisempi ryhmä luo oppilaille turvallisen mahdollisuuden oman suomen kielitaidon käyttämiseen ja kehittämiseen. (Lehtimaja 2012, 217–218.) Opetusministeriön antaman asetuksen (1777/2009) 2 §:n mukaan valtio myöntää avustusta S2-opetuksen järjestämiseen kolmen opetustunnin verran jokaista neljän oppilaan laskennallista ryhmää kohden.

Suomi toisena kielenä –malli on saanut osakseen myös kritiikkiä. Pienissä ja keskisuurissa kunnissa, joissa maahanmuuttajaoppilaita on vähän, S2-opetusta ei aina ole saatavilla. Vaikka S2 on koulupäivään sijoittuva oppiaine, sille annettuun arvoon ja paikkaan muiden oppiaineiden rinnalla tulisi kiinnittää huomiota. Opetus saatetaan käytännössä järjestää ”siellä missä sattuu olemaan tilaa” mikä on omiaan heikentämään S2-opetuksen arvoa (Kuusela ym. 2008, 23). Lisäksi keskustelua on käyty muun muassa siitä, ovatko kielenopetuskäytännöt jäljessä vauhdilla globalisoituvassa maailmassa. Monikielisen oppilaan voi olla haastavaa määritellä käyttämiensä kielten roolia vaaditulla tavalla. Oppilas voi käyttää hyvinkin monipuolisesti eri kieliä eri konteksteissa ja toiminnoissa. Äidinkieleksi nimetyn oppiaineen voidaan nähdä luovan nationalistista diskurssia kun taas suomi toisena kielenä -nimitys voi viitata suomen kielen harhaanjohtavaan asemaan oppilaan kielirepertuaarissa. Esimerkiksi Englannissa Suomen

äidinkieltä vastaavasta oppiaineesta käytetään nimitystä language and literature, joka ei sisällä määritelmää kielen merkityksestä oppilaille. (Suni & Latomaa 2012, 162.)

3.3 Oman äidinkielen opetus

Niin kuin valmistavaa opetusta ja S2-opetusta, myös oppilaan oman äidinkielen opetusta tuetaan valtion avustuksella. Toisin kuin S2-opetus, vieraskielisille oppilaille suunnattu oman äidinkielen opetus on kuitenkin perusopetusta täydentävää opetusta, ei osa sitä. Opetukseen ovat oikeutettuja kaikki ne oppilaat, jotka puhuvat äidinkielenään muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea. (Opetusministeriön asetus 1777/2009.) Oman äidinkielen opetuksella halutaan tukea monikielisyyttä ja oppilaan monikielisen identiteetin kehittymistä. POPS:n liitteenä on opetushallituksen laatima opetussuunnitelman perusteet oman äidinkielen opetukseen. Tämän lisäksi opetuksen järjestäjä, kunta tai yhdistys, laatii paikallisen opetussuunnitelman oman äidinkielen opetukseen. (Opetushallitus 2014, 462.) Vaikka oman äidinkielen opetus on perusopetusta täydentävää opetusta, valtionavusteinen oman äidinkielen opetus tulee järjestää peruskouluikäisen oppilaan työpäivän aikana (Opetusministeriön asetus 1777/2009).

Maahanmuuton kasvettua myös maahanmuuttajaoppilaille suunnattu oman äidinkielen opetus on lisääntynyt merkittävästi. Kun vielä 2004 oman äidinkielenopetusta sai 10 015 peruskouluikäistä oppilasta, keväällä 2015 vastaava luku oli 16 609. Avustusta saaneita oman äidinkielen opetuksen järjestäjiä oli Suomessa keväällä 2015 yhteensä 78 ja opetusta järjestettiin samana keväänä 53:ssa eri kielessä (Opetushallitus 2015b.) Näistä suurilta vaikuttavista luvuista huolimatta oman äidinkielen opetukseen liittyy sama kysymys tasavertaisuuden toteutumisesta, kuin S2-opetukseen: opetuksen järjestäminen pienissä ja keskisuurissa kunnissa on käytännössä haasteellista, etenkin jos samaa kieltä puhuvia oppilaita ei ole valtion avustuksen edellyttämää määrää. Alueellisia eroja lisää haaste löytää pieniin syrjäseudun kuntiin etenkin marginaalisten kielten opettajia järkevältä etäisyydeltä. (Kuusela 2008, 24.)

Kansainvälisesti verrattuna voidaan ajatella, että Suomessa monikielisyyttä arvostetaan. Kaikissa länsimaissa oman äidinkielen opetusta ei järjestetä, tai siihen ovat oikeutettuja vain tietyt kieliryhmät. Oman äidinkielen opetuksen arvostus näkyykään Suomessa hyvin verrattuna moniin muihin länsimaihin (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 185).

3.4 Kolmiportainen tuki

Suomessa peruskouluissa on vuodesta 2011 ollut käytössä niin kutsuttu kolmiportaisen tuen malli. Perusopetuslaissa määrätään, että jokaisella oppilaalla on koko perusopetuksen ajan oikeus tarvittaessa saada tukiopetusta sekä osa-aikaista erityisopetusta. Tukiopetuksen tarkoituksena on tukea oppimista tilapäisesti tarpeen vaatiessa. Osa-aikainen erityisopetus on tukimuoto mikäli oppimisessa tai koulunkäynnissä ilmenee vaikeuksia joillakin osa-alueilla (Perusopetuslaki 642/2010, §16). Näistä yksittäisistä tukitoimista ja pedagogisista ratkaisuista käytetään kolmiportaisen tuen mallissa nimitystä yleinen tuki.

Yleisestä tuesta seuraava on tehostetun tuen porras, jolla oppilaalle tarjottava tuki on jatkuvampaa, yksilöllisempää ja useimmiten yhdistelmä useammasta eri tukimuodosta. Toisin kuin yleinen tuki, tehostetun tuen saaminen vaatii moniammatillisen ryhmän päätöksen, jonka yhteydessä oppilaalle laaditaan lisäksi henkilökohtainen oppimissuunnitelma. (Opetushallituksen oppimisen ja koulunkäynnin tuki –verkkosivu; Perusopetuslaki 642/2010, §16 & 17.)

Kolmas tuen muoto on erityinen tuki, johon voidaan siirtyä, mikäli tehostettu tuki ei ole oppilaalle riittävä. Erityisen tuen päätös niin ikään sekin vaatii moniammatillisessa yhteistyössä tehdyn pedagogisen arvion ja selvityksen, josta käy ilmi oppilaan pääsääntöinen opetusryhmä, sekä esimerkiksi erityisopetuksen ja koulunkäynnin ohjaajan tuki. Käytännössä tukimuotojen toteutus on joustavaa ja yksilökohtaisen suunnitelman mukaista. (Opetushallituksen oppimisen ja koulunkäynnin tuki –verkkosivu; Perusopetuslaki 642/2010, §16 & 17.)

Maahanmuuttajaoppilaita koskevissa tutkimuksissa on nostettu esiin ryhmän suuri edustus erityisluokissa (Kivirauma, Rinne & Tuittu 2012, 254; Sinkkonen & Kyttälä 2014, 172; Virta ym. 2011, 196.) Yleisopetukseen siirtyminen voidaan nähdä oppilaan kannalta epäedullisena ratkaisuna, mikäli kielitaito ei valmistavan opetuksen jälkeen ole oppimisen kannalta riittävällä tasolla. Yleisopetuksen sijaan oppilas saatetaan sijoittaa erityisluokkaan, missä tarjolla on henkilökohtaisempaa tukea ja yleisopetusluokkaa pienempi ryhmä. Erityisluokassa voi kuitenkin olla myös oppimista haittaavia tekijöitä. Jos erityisluokan muilla oppilailla on kielellisiä tai käyttäytymiseen liittyviä haasteita, ei suomea toisena kielenään puhuva oppilas saa hyödyllisiä kielimalleja kanssaoppijoistaan, mikä sen sijaan yleisopetusluokassa olisi mahdollista. (Sinkkonen & Kyttälä 2014, 172).

3.5 Arviointi

Erityisopetussiirtojen taustalla on usein puutteelliset keinot tunnistaa maahanmuuttajaoppilaan oppimisvaikeuksia. Useimmat oppimisvaikeuksia mittaavat testit ovat tiettyyn kieli- ja kulttuurikontekstiin kehitettyjä, jolloin puutteet testattavan kielitaidossa voivat heikentää testin luotettavuutta. Erityisesti monikielisten oppilaiden oppimisen arvioinnissa ei ole relevanttia hyödyntää ainoastaan suomenkielistä testistöä. Kuitenkaan pelkkä testin kääntäminen oppilaan äidinkielelle ei ole myöskään anna kokonaiskuvaa oppimisen tasosta. Monikielisen oppilaan oppimisvaikeuksia arvioitaessa olisi pystyttävä hyödyntämään kaikkia oppilaan käyttämiä kieliä sekä huomioimaan oppimiseen vaikuttavat muut tekijät, kuten uneen ja mielenterveyteen liittyvät seikat. Unettomuus ja traumaattiset kokemukset voivat vaikuttaa oppimiseen etenkin väkivaltaa ja sotaa nähneillä lapsilla. (Arvonen 2011.) Opettajien ei siis ole yksinkertaista arvioida, milloin oppilaan vaikeudet johtuvat puutteellisesta suomen kielen taidosta ja milloin kyseessä on jokin muu oppimisvaikeus. Tämän ovat tuoneet esiin useissa tutkimuksissa haastatellut opettajat. (Kyttälä, Sinkkonen & Hautala 2011; Suni & Latomaa 2012, 88-89 Terry & Irving 2010, 117.) Arvioinnin haasteet on tunnistettu valtakunnallisella tasolla ja uusimman valtion kotouttamisohjelman mukaan kotoutuspolitiikan yhtenä tavoitteena onkin henkilöstökoulutuksen keinoin varmistaa opetustoimen valmiudet mitata maahanmuuttajaoppilaiden oppimisvaikeuksia. (Työ- ja elinkeinoministeriö 2016.)

Voimassa oleva perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (myöhemmin POPS) ohjeistaa vieraskielisen oppilaan arvioinnissa kielitaustan huomioimiseen. Arvioinnissa tulisi lisäksi suosia monipuolisia arviointimenetelmiä, jotka mahdollistavat opitun arvioimisen myös suomen tai ruotsin kielen puutteista huolimatta. (Opetushallitus 2014, 48.) Opettajien kokemusten mukaan maahanmuuttajaoppilaan arvioinnin ainoa haaste ei ole kielen vaikutus oppimistuloksiin. Arvioinnissa on lisäksi läsnä kannustavuuden ja realistisuuden ristipaine. Opettajat joutuvat usein pohtimaan, tulisiko arvioinnin olla vertailukelpoista ja tulisiko sen mitata todellista tasoa vai oppilaan kehittymistä. (Virta ym. 2011, 198–199.) Kuitenkin viimeistään peruskoulun päättövaiheessa arvioinnin tulee olla vertailukelpoista kaikkien peruskoulun päättävien oppilaiden kesken. Tämä asettaa väistämättä natiivipuhujat etuoikeutettuun asemaan suomea toisena kielenään puhuviin oppilaisiin nähden. (Sunni & Latomaa, 2012, 89–90.)

3.6 Maahanmuuttajaoppilas Ruotsissa, Norjassa ja Tanskassa

Maahanmuuttajien koulutuksen vertailussa eri pohjoismaiden välillä tulisi ottaa huomioon maiden erilaiset taustat maahanmuuttajien vastaanottamisessa. Ruotsilla on Suomea huomattavasti pidempi historia maahanmuuton maana ja nykyisin jopa 15 prosenttia väestöstä on maahanmuuttajia. Norjassa ja Tanskassa maahanmuuttajia on noin yhdeksän prosenttia, mikä sekkin on kolminkertainen määrä Suomessa asuviin maahanmuuttajiin verrattuna. (EUMC 2004; Harju-Luukkainen ym. 2014, 79.)

Useiden vuosikymmenien ajan Ruotsissa hallinnollinen huomio kiinnittyi aikuisiin maahanmuuttajiin ja heidän integraation ohjaamiseen. Vasta 2008 maassa asetettiin kansalliset suositukset maahanmuuttajien koulutuksen järjestämisestä ja opetusmenetelmistä. Edelleen kyse oli ohjeistuksista, joiden toteutumisesta kunnat ja koulut itse vastasivat tai olivat vastaamatta. (Nilson ja Bunar 2016, 405–408). Nykyisin ruotsalaisissa peruskouluissa on käytössä kaksi eri mallia. Ensimmäinen ja eniten käytetty on Suomessakin toteutettava, kansainvälisesti yleinen valmistavan opetuksen malli. Valmistavaa opetusta annetaan erillisessä maahanmuuttajaoppilaista koostuvassa ryhmässä, jossa tavoitteena on opetuskielen ja kulttuurin kehittäminen sille tasolle, että perusopetukseen integroituminen nähdään mahdollisena. Kaikki koulut eivät kuitenkaan ole ottaneet käyttöön valmistavan opetuksen mallia, vaan osassa kouluissa maahanmuuttajaoppilas integroituu suoraan perusopetusryhmään sosiaalisen inklusion edistämiseksi. Tätä mallia sovelletaan etenkin alkuopetuksessa. Ruotsissa on esitetty perustettavaksi suurimpiin kaupunkeihin myös erityisiä maahanmuuttajille tarkoitettuja kouluja. Erillisten koulujen perustamista on perusteltu resurssien paremmalla kohdentamisella, ja esimerkiksi oman äidinkielen opetuksen järjestämisen helpottumisella. Ehdotus herätti kiivasta keskustelua, mutta on tähän saakka jäädytetty juuri sosiaalisen eriytymisen näkökulmasta. Ruotsissa käytössä on S2-opetusta vastaava ruotsi toisena kielenä –opetus (Nilson ja Bunar 2016, 405–408).

Maahanmuuttajien osuus norjalaisissa peruskouluissa vastaa samaa osuutta, kuin maahanmuuttajat Norjassa yleensä. Vaikka Norja on vastaanottanut maahanmuuttajia pidempään ja heitä on väestöstä suurempi osuus kuin Suomessa, on OECD raportoinut maahanmuuttajien koulutuksessa olevan myös kehitettävää. Kehityskohteena on nähty opettajien koulutus ja maahanmuuttajatulokkaiden alkuvaiheen opetus uudessa koulussa. (Taguma, Shewbridge, Huttova & Hoffman, 2009, 12.) Norjalaisen peruskoulun vahvana arvopohjana on sosiaalinen integraatio ja maahanmuuttajien opetus on järjestetty yhteisesti muiden oppilaiden kanssa. Koulutuksen järjestäjän päätöksellä norjaa tai saamea riittämättömästi taitaville oppilaille voidaan järjestää

erityistä kielen opetusta. Kielenopetus voidaan toteuttaa joko äidinkielen opetuksena, kaksikielisenä opetuksena tai norjan kielen opetuksena (Bratsberg ym. 2012, 308).

Tanskassa kunnat ovat perinteisesti vastanneet merkittävän autonomisesti koulutuksen järjestämisestä (Andersen & Thomsen 2011, 27; Siiner 2014, 607). Valtion ohjaus on rajoittunut oppiaineiden määräämiseen, valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan, ja peruskoulun valtakunnallisten päättökokeiden laatimiseen. Kunnat ovat vastanneet itsenäisesti vieraskielisten oppilaiden tanskan kielitaidon arvioinnista ja järjestäneet oman harkintansa mukaan tanska toisena kielenä -opetusta. Oman äidinkielen opiskeluun on lain mukaan tarjottava mahdollisuus Euroopan kansalaisuuden omaaville oppilaille. Näin ollen vuonna 2008 yhteensä 70 000:sta vieraskielisestä oppilaasta oman äidinkielen opetukseen osallistui ainoastaan 5000 oppilasta. (Horst & Gitz-Johansen 2010, 143–144.) Vuonna 2009 PISA tulokset osoittivat, että kouluissa, joissa yli 40% oppilaista on vieraskielisiä, sekä vieraskieliset, että natiivipuhujat menestyvät heikommin lukutaitoa mittaavissa testeissä. Tanskan pääkaupungissa Kööpenhaminassa hallinto päätti vaikuttaa vieraskielisten oppilaiden keskittymiseen tiettyihin kouluihin ja antoi vieraskielisille perheille mahdollisuuden valita lasten koulusijoittuminen myös lähikouluperiaatteen ulkopuolelta. Samalla kouluille, joissa vieraskielisiä oppilaita oli paljon, annettiin rahallista avustusta uudistuksiin ja tilojen kunnostukseen. Tällä pyrittiin vastaavasti lisäämään koulujen kiinnostavuutta sosioekonomisesti korkeassa asemassa olevan kantaväestön keskuudessa. (Siiner 2014, 608.) Skandinavian kontekstissa on kuitenkin vain vähän tutkimusnäyttöä siitä, edistääkö maahanmuuttajien kielenkehitystä ja kouluoppimista opiskelu erillisessä vai kantaväestön kanssa samassa opetusryhmässä (Andersen & Thomsen 2011, 27). Sosiaalisen integraation ja inklusion näkökulmasta integroitumista perusopetusryhmiin pidetään usein parhaana ratkaisuna (mm. Bratsberg ym. 2012).

4 MAAHANMUUTTAJAOPPILAS KOULUTUSTA KOSKEVISSA TUTKIMUKSISSA

Niin kuin aiemmin todettiin, maahanmuuttajaoppilaiden koulumenestyksen on useissa tutkimuksissa osoitettu olevan kantaväestöä heikompaa. Vuonna 2013 julkaistussa suomalaista maahanmuuttoa käsittelevässä yleisteoksessa Muuttajat Teräs ja Kilpi-Jakonen (2013) esittävät Maahanmuuttajanuoret ja koulutus –luvussa maahanmuuttajaoppilaiden koulumenestykseen vaikuttavia tekijöitä. Kantaväestöä heikempi opintomenestys ilmenee tarkastelemalla yhdeksännen luokan päättötodistuksia ja toisen asteen koulutukseen siirtymistä. Merkittävänä taustavaikuttajina koulumenestykselle tutkijat nimeävät yhteiskunnan asenteet, vanhempien koulutus- ja tulotason sekä lapsen maahantuloian. (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013.)

Eri taustamuuttajien vaikutuksen minimoimisessa on nähty tärkeänä myös segregoitumisen ehkäisy (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 186). Maahanmuuttajaoppilaiden kasaantumisessa tiettyihin kouluihin on kyse pääasiassa asuinpoliittisista ratkaisuksista, mutta asuinpolitiikan lisäksi muitakin keinoja sergregaation hallitsemiseen on olemassa. Niin kuin aiemmin todettiin, esimerkiksi Kööpenhaminassa kunta on pyrkinyt estämään koulujen segregoitumista antamalla maahanmuuttajaperheille mahdollisuuden valita lasten koulupaikka myös lähikouluperiaatteen ulkopuolelta (Siiner, M. 2014, 608). Maahanmuuttajaoppilaiden kannalta asuinpolitiikalla on merkitystä myös siitä syystä, että ympäristöllä on todettu olevan vaikutusta koulumenestykseen. Koulumenestys on tutkimusten mukaan usein heikompaa ja koulukielteisyys yleisempää alueilla, joilla perheiden sosioekonominen tausta on keskimääräistä alhaisempi. Jos maahanmuuttajaoppilas ei saa koulunkäynnille tukea kotoa esimerkiksi vanhempien heikon opetuskielen taidon ja kouluttamattomuuden vuoksi, ovat ympäristötekijät epäsuotuisia tukemaan maahanmuuttajaoppilaan oppimista. Etenkin OECD-maiden ulkopuolelta tulevien perheiden vanhemmilla koulutustausta on usein heikko, mikä voi vaikeuttaa lasten koulunkäynnin tukemista. (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 188).

Suomessa kunnat ja koulut vastaavat maahanmuuttajien koulutuksen järjestämisestä valtakunnallisten säädösten ja ohjeistusten raamittaessa järjestelyjä. Tuija Pirisen (2015) toimittama Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on tutkimus maahanmuuttajataustaisia (ensimmäisen ja toisen polven maahanmuuttajat) oppilaita koskevista palveluista ja opetusjärjestelyistä. Tutkimuksen tarkoituksena oli arvioida niitä opetusjärjestelyjä ja koulutuspalveluja, jotka koulutuksen järjestäjien ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden itsensä näkökulmasta tukevat koulupolkua. Arviointitehtävä on laajuudessaan ainutkertainen, sillä se kattaa kaikki koulujärjestelmän tasot esiopetuksesta lukiokoulutukseen. Opetusta ja koulutusta järjestävät tahot kokivat tutkimuksen mukaan onnistuneensa maahanmuuttajataustaisten oppijoiden huomioimisessa strategisissa suunnitelmissa hyvin eritasoisesti. (Pirinen 2015, 29.)

Suurin selittävä tekijä onnistumisen kokemuksissa oli maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä oppilaitoksessa. Eniten haasteita strategisia suunnitelmia laatiessa oli niillä kouluilla, joissa maahanmuuttajataustaisia oppilaita oli 51–100. Tämä selittyy todennäköisimmin sillä, että kouluissa, joissa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä on pienempi, käytänteitä on mahdollista soveltaa yksilökohtaisesti. Kouluissa, joissa maahanmuuttajataustaan omaavia oppilaita on yli sata, yleiset strategiakäytännöt taas ovat jo muodostuneet toimiviksi rutiineiksi. Näin ollen 51-100 maahanmuuttajataustaisen oppilaan kouluissa yksilökohtainen soveltaminen ei enää ole toimivaa, mutta yleisemmät käytänteet hakevat vielä paikkaansa. (Pirinen 2015, 29) Parempi tuki voisi koulutuksen järjestäjien mukaan näkyä esimerkiksi opettajien asennekasvatuksen ja täydennyskoulutuksen lisäämisellä sekä maahanmuuttajataustaisten oppijoiden parempaan huomioimiseen opetussuunnitelmia laadittaessa. Järjestelmäkohtaiset erot nähdään eriarvoistavina eikä tavoite opetus- ja koulutuspalveluiden yhdenvertaisuudesta erojen vallitessa täyty (Ouakrim & Pirinen 2015, 51-55). Vaikka segregoituminen on nähty ongelmallisena, maahanmuuttajaoppilaan kannalta maahanmuuttajaoppilaita paljon vastaanottavissa kouluissa oppilaan koulupolun tukeminen voi olla monia muita kouluja edellä.

Myös opettajat ovat tuoneet tutkimuksissa esiin toimivien käytänteiden tärkeyden. Esimerkiksi valmistavan opetuksen jälkeinen integraatio yleisopetukseen ja sen toimivuus on opettajien kokemusten mukaan koulukohtaista. Pirisen (2015) tutkimuksessa käytänteiden toimivuuteen vaikuttavana tekijänä nostettiin esiin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä koulussa, mutta opettajien haastattelututkimuksissa on korostunut sitäkin enemmän koulun historia maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vastaanottajana. Pitkään valmistavasta opetuksesta tulevia oppilaita vastaanottaneissa kouluissa integraatioprosessia koskevat käytännöt ovat jo muotoutuneet selkeiksi, kun taas toisille kouluille valmistavan luokan käyneen oppilaan integrointi on uutta tai harvinaista. Selkeille ja yhdenmukaisille käytänteille on niin oppilaan tuen kuin opettajan työn

selkeyttämisen kannalta tarvetta. (Virta ym. 2011, 193; Sinkkonen & Kyttälä 2014, 175–176.) Vertaistuki koulujen ja opettajien välillä on yksi keino lisätä osaamista, levittää toimivaksi havaittuja käytänteitä ja sen myötä edistää koulutuksen yhdenvertaisuuden toteutumista (mm. Salo 2014). Ei ainoastaan maahanmuuttajien, vaan kaikkien oppilaiden tukemisessa on yhä enemmän myös korostettu moniammatillisen yhteistyön merkitystä. Maahanmuuttajaoppilaan kohdalla moniammatilliseen ryhmään voivat kuulua esimerkiksi nuorisotoimen ja maahanmuuttopalveluiden yhteyshenkilöt. (Känkänen & Immonen-Oikkonen 2009, 182.)

Yhtenäisyyttä kaivataan myös suomea toisena kielenään puhuvan oppilaan oppimisen arviointiin. On vaikeaa arvioida, haittaako oppimista puutteet kielitaidossa, vai onko kyseessä jokin muu oppimisen ongelma. Jotta suomea toisena kielenään puhuva oppilas saisi tarkoituksenmukaisia tukitoimia, onkin systemaattinen kielen kehityksen arviointi tärkeää myös valmistavan opetuksen jälkeen (Sinkkonen & Kyttälä 2014, 174–175.) Pitkäaikaiset oppimisen suunnitelmat ja tukipalvelut edistävät onnistuneen koulupolun rakentumista ja myöhemmin työelämään integroitumista (Laaksonen 2007, 173.). Niin kuin aiemmin tuotiin esiin, tällä hetkellä haasteena on kuitenkin löytää toimivia testistöjä maahanmuuttajataustaisen oppilaan oppimisvaikeuksien arviointiin. (Sinkkonen & Kyttälä 2014, 172.)

Kyttälä, Sinkkonen ja Ylinampa (2015) ovat tutkineet maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolkuja ja koulupolun kannalta merkityksellisiä asioita oppilaan näkökulmasta. Haastateltujen oppilaiden mukaan oppimiseen vaikutti eniten suomen kieli. Kieli on maahanmuuttajataustaisen oppilaan lisähaasteena, kun kantaväestöstä tuleva oppilas voi keskittyä vain opiskeltavaan oppisisältöön. Oppiminen vaatii suomea toisena kielenään puhualta oppilaalta erityistä keskittymistä ja pitkä koulupäivä voi tuntua raskaalta. Oppilaiden mukaan koulupäivän lopulla opetuksen seuraaminen onkin huomattavasti vaikeampaa kuin aamun tunneilla. (Kyttälä, ym. 2015, 22.) Myös Laaksonen tutkimukseen osallistuneet erityisluokalla opiskelevat maahanmuuttajataustaiset oppilaat kokivat, että suurin oppimista haittaava tekijä oli puutteellinen suomen kielen taito. (Laaksonen 2007, 158.) Kielen oppimista parhaiten edistää oppilaiden mukaan kontaktit suomalaisiin ikätovereihin. Erilaiset oppimisen tukitoimet koetaan hyvin eri tavoin. Yhden oppilaan mielestä kielen oppimiseen liittyviä tukitoimia, kuten pienemmän ryhmäkoon hyödyntämistä, olisi voinut olla enemmänkin, kun taas toinen koki erityisjärjestelyt syrjivänä käytäntönä. (Kyttälä ym. 2015, 22–23.) Oppilaan kuuleminen tukitoimia suunniteltaessa näyttäisikin olevan oppilaalle itselleen tärkeää. Laaksonen haastattelemissa erityisluokalla opiskelleista maahanmuuttajataustaisista oppilaista yli puolet koki, ettei heitä oltu kuultu erityisopetussiirron yhteydessä. Oppilaiden mukaan he saivat tiedon siirrosta, kun päätös oli jo tehty. (Laaksonen 2007, 157.)

Oppilaiden lisäksi opettajat ovat esittäneet eriäviä näkemyksiä maahanmuuttajataustaisille oppilaille suunnatuista tukitoimista. Sinkkosen ja Kyttälän (2014) sekä Virran ym. (2011) haastattelemat opettajat nostivat esiin suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden erityisopetussiirtojen ongelmallisuuden. Ongelmana nähtiin erityisesti erityisopetusryhmien tarjoamat puutteelliset kielimallit, jos muilla ryhmän oppilailla on esimerkiksi kielen kehitykseen tai käyttäytymisen liittyviä ongelmia (Sinkkonen & Kyttälä 2014, 172; Virta ym. 2011, 196). Ikätovereilta saatavien kielimallien puute nousee esiin myös niiden ryhmien kohdalla, jotka koostuvat ainoastaan maahanmuuttajataustaisista oppilaista. Opettajien mukaan riittävien yleisopetuksen tukitoimien turvaamisella yleisopetuksessa erityisopetussiirtoja voitaisiin vähentää ja silti taata oppilaalle riittävä oppimisen tuki (Virta ym. 2011, 196). Samankielisiä oppilaita ja avustajia opettajat pitävät suomen kielen oppimisen kannalta sekä hyödyllisinä että haitallisina. Omalla kielellä voidaan selventää epäselviä käsitteitä, ja näin ollen edistää oppimista (Andonov 2013, 306). Toisaalta yritys ymmärtää suomenkielistä tehtävänantoa voi olla huonompaa, jos oppilas turvaa liiaksi omakieliseen tulkkaukseen (Sinkkonen & Kyttälä 2014, 174).

Andonovin (2013) etnografisesti havainnoimassa valmistavan opetuksen ryhmässä oppilaiden kielitaidon kehittäminen olikin sekä oppilaiden oman, että opettajan aktiivisen työn alla jokapäiväisissä luokkahuonetilanteissa. Andonovin tarkastelun kohteena olivat erityisesti merkitysneuvottelut, joita käytiin niin oppilaiden, kuin opettajan ja oppilaiden välillä. Merkitysneuvottelut toimivat niin kielen kehityksen kuin kulttuurin ymmärtämisen työvälineinä. Andonovin käyttämässä Longin (1983) määritelmään perustuvassa merkitysneuvottelussa osapuolet tarkistavat ymmärtävänsä toisiaan oikein, muotoilevat sanomaansa uudelleen ja pyytävät selvennystä. Merkitysneuvotteluja käytiin opiskeltaessa suomen kieltä, mutta myös muun opiskelun ja koulun arjen lomassa. Kielen oppimiseen valmistavan opetuksen aikana motivoi erityisesti tarve ilmaista oppilaille itelleen merkityksellisiä asioita, sekä tarve olla vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. (Andonov 2013, 305.)

Toinen ilmaisun säätelyyn liittyvä Andonovin käyttämä käsite on hoivakieli. Andonov huomasi opettajan käyttävän hoivakieltä, eli selkeitä ilmaisuja ja eleitä, joiden pyrkimyksenä oli varmistaa, että viestin vastaanottaja ymmärtää viestin merkityksen. Myös Salo (2014) on tunnistanut omassa väitöstutkimuksessaan puheen säätelyn merkityksen kielen oppimiselle. Valmistavan ryhmän tehdessä opintovierailuja koulun ulkopuolelle huomattiin, ettei asiantuntijoiden puhe ollut aina oppilaille ymmärrettävää. Asiantuntijat eivät useinkaan ole tottuneet toimimaan suomen kieltä opettelevien ryhmien kanssa, minkä vuoksi he eivät tule kiinnittäneeksi huomiota omaan puhenopeuteensa tai käyttämiensä ilmaisujen yksinkertaisuuteen. Lisäksi luokkahuoneista poikkeavissa oppimisympäristöissä taustamelu voi häiritä keskittymistä.

Jos puhuja ei käytä hyväkseen käytännön konkreettisia esimerkkejä käsitteiden vastineena, voivat käsitteet jäädä hyvinkin irrallisiksi ja puhetta on vaikea seurata. (Salo 2014, 222–223.) Kuitenkin opintovierailuissa kielen oppimista edistivät autenttiset tilanteet ja konkreettiset esimerkit, jolloin uudet ja epäselvät käsitteet opittiin havainnollistamisen kautta. (Salo 2014, 210.)

Häkkinen on pro gradu -työssään analysoinut yksittäisen oppilaan suomen kielen kehittymistä valmistavassa opetuksessa vietetyn lukuvuoden aikana. Lukuvuoden alussa painottuu vahvasti nonverbaalin viestinnän sekä fyysisestä ympäristöstä saatavien vihjeiden merkitys ymmärrykselle. Opetuksessa sanallinen uudelleenjäsentäminen vielä valmistavan opetuksen alkaessa ei tue ymmärtämistä, vaan tärkeässä roolissa ovat juuri konkreettiset vihjeet. Lukuvuoden aikana oppilaan suomen kielen taito kuitenkin kehittyy niin, että myös sanallinen uudelleenmuodostus auttaa ymmärtämään opetuskysymyksiä. Englannin kieltä osaavalle oppilaalle sen käytöllä on suuri merkitys myös oppimistilanteissa. Englannin kieltä käytetään ikään kuin välityskielenä suomen kielisten tehtävänäntojen ymmärtämisessä sekä kommunikoinnissa. Sitä käyttävät niin oppilas itse, toiset oppilaat kuin opettajakin. (Häkkinen 2016, 70–71.)

5 TUTKIMUSMENETELMÄT

Seuraavaksi kuvataan käytetyt tutkimusmenetelmät ja niiden soveltaminen tässä tutkimuksessa. Eksistentiaalisen fenomenologian lähtökohdista tämä tutkimus toteutettiin käyttäen aineiston keruumenetelmänä teemahaastattelua. Eksistentiaalinen fenomenologia on sekä tutkimuksen tieteenfilosofinen lähtökohta, että tutkimusmenetelmä.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää valmistavan opetuksen käyneiden maahanmuuttajaoppilaiden kokemuksia niistä tekijöistä, jotka edistävät oppimista valmistavan opetuksen aikana ja sen jälkeen perusopetuksessa. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti, tämä tutkimus toteutettiin induktiivisesti. Lähtökohtana ei ole niinkään teorian tai hypoteesien testaaminen vaan pikemminkin aineiston monipuolinen ja yksityiskohtainen tarkastelu. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 165.)

5.1 *Fenomenologia ja eksistentiaalinen fenomenologia*

Fenomenologian isänä pidetään Edmund Husserlia (1859–1938). Husserl on yksi 1900-luvun vaikutusvaltaisimmista ajattelijoina ja hänen mukaansa keskeistä maailman ymmärtämisessä ovat ihmisten kokemukset. (Taipale 2014.) Ensimmäiseksi fenomenologiksi on esitetty myös Husserlin opettajaa, filosofi Franz Brentanoa, jonka seuraajien tuotannossa fenomenologia sitten vakiintui (Niskanen 2010, 98).

Tieteenfilosofian lisäksi fenomenologia on tieteellinen tutkimusmenetelmä, jonka keskiössä ovat niin ikään ihmisen kokemukset (Laine 2010, 38; Perttula 2000, 429). Fenomenologian, niin kuin muidenkaan laadullisten tutkimusmenetelmien, tieteellisyys ei kuitenkaan synny menetelmästä itsestään vaan sen soveltuvuudesta tietyn ilmiön tutkimiseen (Perttula 2000, 429). Tämä lähtökohta määrittää menetelmän valinnan lisäksi esimerkiksi aineiston keruun tapaa ja tässä tutkimuksessa edelleen haastattelukysymysten laadintaa. Tutkijan on tarkoin pohdittava millaisin kysymyksiin voidaan saavuttaa tietoa ihmisen kokemuksista. Fenomenologiaa on lisäksi pidetty erityisen soveltuvana vähän tutkitun aiheen tutkimiseen. (Juden-Tupakka 2007, 65.)

Fenomenologia on jakautunut eri koulukuntiin. Fenomenologia voidaan jakaa deskriptiiviseen, hermeneuttiseen ja eksistentiaaliseen fenomenologiaan (Perttula 2000). Erilaisiksi

fenomenologian haaroiksi on nimetty kolmen edellisen lisäksi myös transsendentaali, lingvistinen ja eettinen fenomenologia (Adams ja Van Manen 2008, 2). Enemmän kuin rinnakkaisia käytettävissä olevia menetelmiä, orientaatiot ovat erilaisia tapoja ymmärtää tutkittavan ilmiön luonne, erilaisia ymmärryksiä fenomenologian mahdollisuuksista (Perttula 2000, 50). Fenomenologista tutkimusta toteuttavan tutkijan tulee ilmiönsä oma ihmiskäsityksensä ja toteuttaa koko tutkimus – hankkia ja analysoida aineisto sekä ymmärtää tutkittava ilmiö - tämän käsityksen suunnassa (Lehtomaa 2010, 164). Oma, ja siten tutkimukseeni vaikuttanut, käsitykseni kokemuksesta ja sen tutkimisesta on lähinnä eksistentiaalista fenomenologiaa.

Eksistentiaalinen fenomenologia on alkujuuriltaan lähtien keskittynyt ihmisen olemassa oloon ja tajunnallisuuteen. Filosofeista Heidegger ja Sartre ovat erityisesti pohtineet ontologisia kysymyksiä ja korostaneet ihmisen tajunnallisuuden lisäksi yksilöllisyyttä ja situationalisuutta. (Cerbone 2006.) Fenomenologian muille koulukunnille on tyypillistä ontologisen pohdinnan sivuuttaminen. Ontologisen pohdinnan sivuuttamista perustellaan sillä, että se sisältää etukäteistulkintaa yksilön kokemuksista, jotka tutkijan pitäisi kuitenkin pystyä tulkitsemaan kokemuksista itsestään käsin. Eksistentiaalinen fenomenologia kuitenkin pitää tärkeänä ontologista ajatusta ihmisestä situationalisena, eli omassa elämisaailmassaan kokevana olentona, jonka todellisuus rajoittuu juuri kokemaansa elämisaailmaan. (Rauhala 1993, 70.) Nämä kysymykset ovat eksistentiaalisen fenomenologian keskiössä yhä edelleen. Pyrkimyksenä on ymmärtää yksilön jokapäiväisiä kokemuksia erilaisista sosiaalisista ja organisatorisista toiminnoista yksilön omasta näkökulmasta. Eksistentiaalinen fenomenologia ei ainoastaan tavoittele yksilöllisten kokemusten kirjon valaisemista, vaan yhtä lailla arvot saavat yksilölliset kokemukset sellaisenaan. (Thorpe & Holt 2008, 3.)

Eksistentiaalisen fenomenologian mukaisessa kokemusten tutkimisessä haastattelukysymysten tulisi tuottaa tarkkaa tietoa konkreettisista asioista. Mitä abstraktimmalla tasolla kysymykset liikkuvat, sitä suurempi on se vaara, että vastaukset eivät ilmennä tutkittavan kokemuksia vaan yleisiä ajatuksia ja näkemyksiä. On huomattava siis ero käsitysten ja kokemusten tutkimisen välillä. (Laine 2010, 38–39.)

Eksistentiaalinen fenomenologia nojaa niin deskriptiiviseen, kuin hermeneuttiseen fenomenologiaan. Deskriptiivistä fenomenologiaa suosiva tutkija uskoo, että ilmiön kuvaaminen sellaisenaan on mahdollista ja näin ollen hän myös pyrkii ilmiön todenmukaiseen kuvaamiseen. Hermeneuttiseen fenomenologiaan nojaava tutkija taas näkee ilmiön kuvaamisen tulkintana itse ilmiöstä, eikä usko ilmiön todellisuuden olevan kuvattavissa. Fenomenologian erilaisiin tulkintoihin voidaan lisätä hermeneuttista ja deskriptiivistä suuntausta yhdistävä eksistentiaalinen fenomenologia. Eksistentiaalinen fenomenologia hyväksyy ajatuksen tulkinnoista, vaikka pyrkii

mahdollisimman deskriptiiviseen tuotokseen. Se korostaa fenomenologisista suuntauksista eniten juuri kokemusten yksilökohtaisuutta ja yksilökohtaisuus nähdään kokemuksen perusolemuksena, jota on mahdoton sivuuttaa. (Perttula 2000, 49–50.)

Vaikka tämän tutkimuksen kohteena ovat oppilaiden autenttiset ja konkreettiset kokemukset, näen, että kyse on pohjimmiltaan juuri yksilökohtaisista ja yksilön omasta elämismaailmastaan käsin tulkitsemista kokemuksista. Kokemukset sinänsä ovat tutkittavalle itselleen aitoja ja oikeita, mutta eivät kuvaus ilmiön tosiasiallisesta olemuksesta. Eksistentiaalisen fenomenologian suunnassa tutkijan tulee pyrkiä säilyttämään kokemukset sellaisena kuin ne tutkittavien kuvauksissa ilmaistiin ilman merkityksen muuttumista tutkijan omaksi. Tätä pyrkimystä edesauttaa se, että kuvauksessa käytetty kieli myötäilee mahdollisimman tarkasti haastateltavan omaa puhetta. (Laine 2010, 40; Lehtomaa 2010, 163.)

Tutkimusaineisto voi kuitenkin koostua hyvin hajanaisista, irrallisista ja moninaisista kokemuksista sekä näille kokemuksille annetuista merkityksistä. Kuvausten hajanaisuuden syynä on usein se, ettei tutkittava ole aiemmin pyrkinyt jäsentämään nyt tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä. Tutkijan tehtävänä onkin jäsentää analyysissään tutkittavan ilmiöstä tuottamaa puhetta tarkoituksenmukaisiksi merkityskokonaisuuksiksi muuttamatta kuitenkaan sanotun alkuperäisiä tarkoituksia. (Laine 2010, 41.)

5.2 Teemahaastattelu aineiston keruun menetelmänä

Eri tutkimusmenetelmien etujen ja rajoitteiden vertailun jälkeen teemahaastattelu katsottiin tähän tutkimukseen parhaiten soveltuvaksi tiedonkeruumenetelmäksi. Fenomenologiaa edustava tutkija ei pyri etukäteen tietämään, millaisia kuvauksia tutkittavat tuottavat kokemuksistaan, jolloin teemahaastattelun avoimuus palvelee fenomenologista tarkoitusta (Lehtomaa 2010, 170). Lisäksi teemahaastattelu tekee fenomenologian vaatimuksen mukaan oikeutta todellisuuden moni-ilmeisyydelle. Fenomenologisessa tutkimuksessa teemahaastattelu onkin yksi käytetyimmistä menetelmistä. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 142; Thorpe & Holt 2008, 3.)

Tässä tutkimuksessa päädyttiin haastattelumenetelmään siitä syystä, että sen uskottiin tuottavan runsaampia vastauksia kuin esimerkiksi kirjallinen tuottaminen. Haastattelumenetelmän valinnalla pyrittiin sulkemaan pois se mahdollisuus, että kokemusten kuvaukset jäisivät niukoiksi kirjoittamisen vaivalloisuuden vuoksi. Eksistentiaalisen fenomenologian korostamalle kokemusten yksilökohtaisuudelle haluttiin antaa arvoa välttämällä haastattelukysymysten liiallista strukturoimista. Aiheen ollessa vähän tutkittu, tutkijan on myös vaikeaa määritellä ennalta tarkoin

rajattuja kysymyksiä, joilla tutkittavien kokemukset aiheesta saataisiin esiin kattavasti, mutta rajoittamatta. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 142–143.)

Teemahaastattelun perustana on ajatus siitä, että tutkittavat ovat kokeneet tietyn saman tilanteen, josta haastattelussa keskustellaan. Myös tutkijalla on etukäteisselvittelyn jälkeen tietoa tästä tilanteesta, tutkittavana olevasta ilmiöstä. Haastattelun aikana tutkija pyrkii oman ennakkotietonsa avulla saamaan esiin tutkittavien subjektiivisia kokemuksia ilmiöstä. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 48.) Tutkijan ennakkotiedon rooli on aina tutkimuksen kannalta ristiriitainen. Aiheeseen perehtyminen on välttämätöntä jo relevantin tutkimuskysymyksen asettelun ja edelleen esimerkiksi haastattelukysymysten laatimisen kannalta. Kuitenkin tutkijan tulisi pystyä myös sulkeistamaan omat ennako-oletuksensa, minimoida niiden vaikutus tuloksiin. (mm. Perttula 2000.)

Ennen teemahaastattelujen toteuttamista perehdyin menetelmäkirjallisuuteen. Kirjallisuuteen perehtyminen auttoi haastattelutilaisuuksiin valmistautumista. Hirsjärven ja Hurmeen (2011, 34–35) mukaan teemahaastattelu on luonteeltaan ikään kuin keskustelua, jolla on etukäteen määritelty tarkoitus. Teemahaastattelu menetelmänä sekä edesauttaa, että asettaa vaateen ymmärryksen molemminpuolisesta varmistamisesta haastattelutilanteessa. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 34; Moustakas 1994, 8) Haastattelu myös mahdollistaa tiedonhankinnan tarkemman suuntaamisen haastattelutilanteessa, kun esimerkiksi itsenäisesti täytettävää lomakekyselyä käytettäessä tutkijan ei ole mahdollista tehdä tarkentavia tai syventäviä kysymyksiä. Tämän tutkimuksen aineistoa kerätessä haastatteluiden aikana syntyi ajoittain puolin ja toisin väärinymmärryksiä, jotka tutkija pyrki oikaisemaan ne huomattessaan. On kuitenkin huomioitava, että tutkijan läsnäolo voi ohjata haastattelussa annettuja vastauksia. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 34–35.) Oikeastaan haastattelu tulisikin nähdä vuorovaikutustilanteena, jossa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa, eikä tutkijan objektiivisesta otteesta huolimatta vaikutusta voida täysin välttää (Eskola & Suoranta 2014, 87).

Hirsjärvi ja Hurme (2011, 143) kirjoittavat teemahaastatteluun olennaisesti vaikuttavasta käsitevalidiudesta. Käsitevalidiuden edellytys on haastattelurunon huolellinen suunnittelu. Haastattelurunon huolellisessa suunnittelussa keskeistä on ottaa huomioon tutkittava ryhmä, joka tässä tapauksessa oli maahanmuuttajanuoret, ja laatia haastattelukysymykset kohderyhmä huomioiden. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 143.) Haastattelurunon laatimisessa kiinnitettiin erityistä huomiota kysymysten muotoiluun niin, että nuorelle tuntematonta ammattisanastoa ja vaikeasti ymmärrettäviä ilmaisuja pyrittiin välttämään.

5.3 Analyysimenetelmä

Fenomenologisessa tutkimuksessa käytetään usein laadullisen aineiston analyysimenetelmiä. Tärkeintä on analyysitavan soveltaminen tutkittavaan kohteeseen. Menetelmän soveltaminen tutkittavaan ilmiöön on enemmän tutkijan velvoite kuin lupa. (Perttula 2000, 429.) Perttula (2000) on laatinut eksistentiaalisen fenomenologian tutkimusmetodiin kytkeytyvän analyysimenetelmän. Tässä tutkimuksessa sovellettiin kyseistä seitsemään vaiheeseen jakautuvaa menetelmää. Analyysirunko perustuu Perttulan omaan väitöstutkimukseen (1998), jossa hän tutki nuorten miesten elämäntulkua eksistentiaalisen fenomenologian näkökulmasta.

Perttulan (2000) analyysirunko vaiheittain:

1. Tutkimusasenteen omaksuminen – yksilökohtaisten merkitysverkostojen mieltäminen yleisen tiedon ehdotelmiksi
2. Merkityssuhteiden erottaminen ja muuntaminen merkityssuhde-ehdotelmiksi
3. Sisältöalueiden muodostaminen
4. Merkityssuhde-ehdotelmien sijoittaminen sisältöalueisiin
5. Sisältöalue-ehdotelmien muodostaminen
6. Ehdotelma yleisestä merkitysverkostosta
7. Yleisen merkitysverkoston muodostaminen

Perttulan seitsemänvaiheinen analyysi lähtee liikkeelle jokaisen yksittäisen haastattelun, eli merkitysverkoston ymmärtämisestä yleisen tiedon ehdotelmana. Kyse on ennen kaikkea tutkimusaineiston jokaisen haastattelun käsittämisestä yksilöllisinä merkitysverkostoina. Yhteys tulee koko analyysin ajan säilyttää niin eteen- kuin taaksepäin. Yhteydellä eteenpäin tarkoitetaan yleisen tiedon hahmottumista ja taaksepäin yksilökohtaisuuden säilyttämistä. Analyysimallin toisessa vaiheessa kokonaiset merkitysverkostot jaetaan merkityssuhteisiin, eli tutkittavan ilmiön kannalta olennaisiin itsenäisiin merkityskokonaisuuksiin. Tässä vaiheessa yksilökohtaisuutta tulee Perttulan (2000) mukaan häivyttää nimeämällä merkityssuhteet yleisellä kielellä. Yleisen kielen kuvauksia hän kutsuu merkityssuhde-ehdotelmiksi.

Kolmannessa vaiheessa tutkija muodostaa merkityssuhteita jäsentävät sisältöalueet. Jokaiselle merkitysverkostolle muodostetaan omat sisältöalueensa. Neljänneksi kaikki merkityssuhde-ehdotelmat sijoitetaan kolmannessa vaiheessa muodostettuihin sisältöalueisiin. Viides vaihe on sisältöalue-ehdotelmien muodostaminen. Sisältöalueisiin sijoitetaan nyt kaikki merkityssuhde-ehdotelmien ydinsisällöt edeten edelleen yksi merkitysverkosto kerrallaan. Tutkijan

on tärkeää huomioida, että kaikki merkityssuhteet tulevat sijoitetuksi sisältöalueisiin. Ennen viimeistä vaihetta siirrytään yleisten merkitysverkostojen ehdotelmiin. Jokainen sisältöalue-ehdotelma on yksi ehdotelma yleiseksi merkitysverkostoksi. Tutkijan tehtävänä on muodostaa jokaisesta sisältöalue-ehdotelmasta kiteytetty, mutta kattava yleisellä kielellä muodostettu kuvaus. (Perttula 2000, 433–438.)

Lopuksi muodostetaan yleinen merkitysverkosto, joka käsittää tutkimusta koskevan yleisen tiedon. Vasta tässä vaiheessa siis siirrytään yksilökohtaisista merkitysverkostoista sellaisen tiedon kuvaukseen, joka on yhteistä kaikille merkitysverkostoille ja koskee tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä. Jos kaikki merkitysverkostot eivät ole sisällytettävissä yleiseen merkitysverkostoon, tulee muodostaa erilaisia tyyppejä, jotta kaikki merkitysverkostot tulevat katetuksi. (Perttula 2000, 438–440.)

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Tutkimusaineiston hankinta

Kuula (2006, 99) kutsuu erilaisia tutkimuksen toteutumiseksi olennaisia organisaatioita portinvartijoiksi. Portinvartijoiden rooli on tutkimuksen kannalta merkittävä, sillä ne myöntävät tutkimukselle tarvittavat luvat. Tämän tutkimuksen portinvartioina voidaan nähdä kunta ja koulut (rehtorit ja opettajat), sekä itse tutkittavat ja heidän huoltajansa. Ensimmäiseksi hankittiin tutkimuslupa kunnasta, jossa tutkimus toteutettiin. Kunnan hyväksymän tutkimusluvun saatua olin yhteydessä peruskoulun rehtorein kyseisessä kunnassa. Rehtorien ja opettajien avulla löydettiin tutkimukseen soveltuvia oppilaita, sellaisia nuoria jotka olivat osallistuneet valmistavaan opetukseen alakoulussa ennen perusopetukseen siirtymistään ja joiden suomen kielen taito oli sellaisella tasolla, että haastattelu oli mahdollinen. Erityisesti haastattelun mahdollistavan kielitaidon arvioinnissa koulujen suomi toisena kielenä –opettajat ja niin kutsutut nivelopettajat olivat merkittävänä apuna.

Tutkimuksen kohderyhmään kuuluvilta oppilailta pyydettiin suullinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta. Koska tutkittavat ovat lapsia eikä suomen kieli ole tutkittavien ensimmäinen kieli, haluttiin huolehtia siitä, että kaikki tutkittavat ymmärsivät mistä tutkimuksessa on kyse ja että tutkimukseen osallistuminen perustuu vapaaehtoisuuteen (ks. Kuula 2006, 100). Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että ennen osallistumis päätöstä tutkittaville pyrittiin mahdollisimman konkreettisesti kuvaamaan miten tutkimus etenee sekä antamaan tilaa mahdollisille kysymyksille. Tutkimuksesta kertoimisen yhteydessä painotettiin erityisesti sitä, ettei tutkimukseen osallistuvia voi tunnistaa antamistaan vastauksista.

Suomessa lapsen tutkimukseen osallistuminen vaatii lain mukaan huoltajan luvan ainoastaan, jos kyseessä on lääketieteellinen tutkimus. Yleisissä tutkimuseettisissä käytännöissä on eriäviä näkemyksiä siitä, tulisiko huoltajien lupa pyytää muiden tieteenalojen tutkimusten yhteydessä. Joidenkin käytänteiden mukaan luvan pyytäminen huoltajalta on tarpeen alle 15-vuotiaiden lasten kohdalla, kun taas toiset näkevät tutkimusluvun kysymisen hyväksi eettiseksi käytännöksi aina tutkimuksen kohdistuessa alle 18-vuotiaaseen lapseen, eikä siitä ei ole tutkimuksen kannalta selkeää haittaa. (Kuula 2006, 101.) On myös esitetty, että lapsen itse päättämisoikeus tulisi

suhteuttaa yksilökohtaisesti lapsen kypsytyen ja kykyyn päättää itseään koskevista asioista. Tässä menettelyssä hankalaa on määrittää, kuka kypsytyden voi arvioida ja millä perusteilla (Mäkelä 2010, 70).

Tähän tutkimukseen haluttiin oppilaan oman suostumuksen lisäksi hankkia huoltajan suostumus, sillä näin pyrittiin lisäämään tutkimusprosessin avoimuutta sekä herättämään luottamusta tieteelliseen tutkimukseen myös oppilaiden huoltajissa. Huoltajien saadessa tietää tutkimuksesta jälkikäteen esimerkiksi lasten kertomana, saattavat he tuntea jääneensä kuulematta. Kokemus kuulematta jäämisestä voi muokata heidän suhtautumistaan tieteellistä tutkimusta kohtaan negatiiviseksi. Toisesta maasta ja kulttuurista Suomeen muuttanut henkilö voi kokea tutkimuskäytännöt vielä eri tavoin kuin kantasuomalainen. Avoimuus on tie luottamuksen rakentamiseen. (Kuula 2006, 102.) On tärkeää ymmärtää, että huoltajan luvan kysyminen vaikuttaa tutkittavan omaan näkemykseen osallistumisesta. Huoltaja saattaa kieltää tutkimukseen osallistumisen, vaikka tutkittava itse sitä haluaisi tai vastaavasti luvan antaminen voi luoda tutkittavalle paineen osallistua, vaikkei hän itse pitäisi ajatusta osallistumisesta houkuttelevana. (Kuula 2006 101.) Tämän tutkimuksen kohdalla huoltajalla oli mahdollisuus evätä tutkimukseen osallistuminen, mutta oppilaan vapautta jättäytyä tutkimuksen ulkopuolelle edisti oppilaan osallistumishalukkuuden tiedustelu ennen vanhemmille lähetettyä tutkimuslupahakemusta. Ainoastaan kaksi tutkimukseen pyydettyä oppilasta kieltäytyivät osallistumasta. Tutkimuksesta kieltäytyneet oppilaat olivat yhdeksäsluokkalaisia, jotka yhteyshenkilönä toimineen opettajan mukaan kokivat omat resurssinsa ja jaksamisen riittämättömäksi muun koulutyön ohessa. Mäkelän (2010, 81) mukaan huoltajien luvan pyytäminen voi olla kielitaidon vuoksi hyvinkin suuri tekijä etenkin maahanmuuttajataustaisten tutkittavien poisjäännissä. Tämän tutkimuksen osalta kyseinen oletamus voidaan todeta toteutumattomaksi. Kaikki tutkimukseen kutsutut oppilaat saivat huoltajiltaan suostumuksen. Tutkimukseen osallistui yhteensä seitsemän tutkittavaa.

Haastattelut toteutettiin oppilaiden omissa kouluissa koulupäivän aikana tai sen jälkeen. Nuoren elämässä vapaa-ajalla on suuri merkitys (Myllyniemi 2009, 8). Koulussa toteutettava haastattelu voi tuntua nuoresta koulutyöhön rinnastuvalta velvollisuudelta, minkä vuoksi koulupäivän jälkeen haastatteluun osallistuminen voi olla nuoren kannalta epämiellyttävä ratkaisu. Jo koulu haastattelupaikkana voi luoda mielikuvan koulutyöstä. Tutkija pyrkiin luomaan haastattelutilanteesta mahdollisimman luonnollisen ja välttämään koulumaailmassa tyypillisiä tietopohjaisia kysymyksiä. Teemahaastattelu mahdollisti keskustelemaan otteen. (ks. Gubrium & Holstein 2001, 185.) Opiskelun näkökulmasta taas koulupäivän aikana toteutettava haastattelu voi viedä arvokasta aikaa opiskelulta. Haastattelut tehtiin kahdessa eri koulussa, joissa molemmissa haastatteluajat sovittiin opettajien näkemystä kunnioittaen. Ensimmäisessä koulussa haastattelut

toteutettiin koulupäivän aikana. Toisessa koulussa opettajat uskoivat oppilaiden olevan motivoituneempia, mikäli haastatteluun osallistuminen ei pidennä oppilaan koulupäivää. Näin ollen he olivat myönteisiä sille, että oppilaat osallistuivat haastatteluihin oppitunnin aikana. Ennako-oletuksista huolimatta haastattelujen ajankohta ei näyttänyt vaikuttavan tutkimusaineiston kokoon tai sisältöön. Karkeasti voidaan todeta, että koulupäivien jälkeen tehdyt haastattelut olivat tuottoisampia, kuin koulupäivän aikana toteutetut. Luultavasti haastatteluajankohta ei kuitenkaan ollut vastausten runsauteen vaikuttava tekijä.

Kaikilta oppilailta kerättiin haastattelun yhteydessä tutkimuksen kannalta olennaiset taustatiedot: ikä, luokka-aste tutkimuksen tekohetkellä, maahanmuuttoikä, valmistavan opetuksen kesto ja ajankohta, sekä aiempi kotimaa(t) ja koulutausta. Kaikki teemahaastattelut äänitettiin ja myöhemmin litteroitiin kirjalliseen muotoon, jonka jälkeen äänitiedostot poistettiin. Litteroinnin yhteydessä kaikki tunnistetiedot poistettiin. Koko tutkimusaineisto säilytettiin tutkijan henkilökohtaisessa tiedostossa yliopiston opiskelijoille tarjoamalla palvelimella. Tutkimusraportissa tutkittavien anonymiteetti pyrittiin säilyttämään mahdollisimman tarkasti. Oppilaiden nykyisten tai entisten oppilaitosten nimiä ei tuotu esiin litteroiduissa haastatteluissa tai tutkimusraportissa ja lisäksi itse tutkittavia kuvailtiin niin, ettei heitä olisi mahdollista tunnistaa kuvauksesta. (ks. mm. Lewis-Beck, Bryman & Futing Liao 2004)

Haastatteluaineiston keräämiseen kului kokonaisuudessaan useampi viikko. Yksittäinen haastattelu oli äänityspituudeltaan 35-45 minuuttia. Seitsemästä haastattelusta kertyi äänitiedostoja yhteensä 280 minuutin verran ja litteroitua tekstiaineistoa 82 liuskaa. Litteroidun aineiston fonttikoko oli 12 ja riviväli 1,5.

Haastateltava	Haastattelun päivämäärä	Haastattelun kesto	Litteroidun tekstin pituus/ liuskaa
H1	3.2.2017	42min	10
H2	6.2.2017	35min	11
H3	6.2.2017	37min	15
H4	13.2.2017	40min	7
H5	13.2.2017	46min	11
H6	20.2.2017	43min	8
H7	23.2.2017	43min	9

TAULUKKO 1. Aineiston koko ja keruuajankohdat.

Haastatteluaineiston litterointi aloitettiin heti ensimmäisen haastattelun jälkeen ja sitä pyrittiin toteuttamaan haastatteluprosessin ohessa, mahdollisimman pian yksittäisten haastattelujen jälkeen. Tässä toteutustavassa etuna on tutkijan muistin hyödyntäminen. Koska oppilaiden suomen kielen sanavarasto on vielä kehittymässä, ajoittain eleet olivat tärkeä viestimisen keino puheen rinnalla. Ajallisesti lyhyt väli haastattelun ja litteroinnin välillä auttoi tutkijaa nojaamaan myös muistiinsa äänitteiden täydentäjänä. Lisäksi litterointiprosessin ajallinen jakautuminen vähensi jokseenkin työlästä mekaanisen työn kokonaiskuormaa. Litteroidusta 82 liuskasta kaikki aineisto ei tullut luokitelluksi analyysiprosessin edetessä. Koska teemahaastattelu on tutkimusotteena hyvinkin keskustelevalta, eivät tutkittavan repliikit aina antaneet tutkimuskysymysten kannalta merkittävää tietoa. On myös huomioitava, että haastateltavat olivat maahanmuuttajataustaisia nuoria, joten haastatteluissa annetut vastaukset olivat varmasti erilaisia, kuin jo haastateltavana olisi ollut suomea äidinkielenään puhuva opetusalan ammattilainen.

6.2 *Analyysin kuvaus*

Tämän tutkimuksen analyysimenetelmänä sovellettiin luvussa 5.3 kuvattua Perttulan (2000) eksistentiaalisen fenomenologian analyysirunkoa. Analyysimenetelmän valinnassa sopivan menetelmän löytämisen lisäksi tärkeää on sen tarkoituksenmukainen soveltaminen käsillä olevaan tutkimukseen sopivaksi. (Perttula 2000, 429.) Näin ollen myös tässä tutkimuksessa Perttulan (2010) analyysirunkoa ei käytetty sellaisenaan, vaan analyysimenetelmää muokattiin vastaamaan mahdollisimman hyvin tutkimustehtävää. Perttulan (2000) analyysimenetelmästä tähän tutkimukseen sovellettiin vaiheita 1-5.

Perttulan (2000) analyysiurungon mukaisesti ensimmäisenä tutkijan tulee omaksua eksistentiaaliseen fenomenologiaan pohjautuva tutkimusasenne. Tutkimusasenteen omaksuminen tarkoitti osaltani perehtymistä eksistentiaaliseen fenomenologiaan tieteenfilosofiana ja tutkimusmenetelmänä sekä erityisesti perehtymistä Perttulan (2000) eksistentiaalisen fenomenologian analyysimenetelmään. Tärkeää on, että jokainen haastattelu mielletään yksilöllisenä merkitysverkostona, vaikka pyrkimyksenä onkin tuottaa yleistä tietoa. Sekä tutkijan että lukijan on koko analyysin ajan pystyttävä näkemään yhteys yksilökohtaisten merkitysverkostojen ja yleisen tiedon välillä. (Perttula 2000, 433.)

Toisessa vaiheessa tarkastelin jokaista litteroitua haastattelua, eli merkitysverkostoa, yksitellen. Värikoodasin tutkimuskysymysten kannalta olennaiset kuvaukset kokemuksista (merkityssuhteita). Punaisella värillä koodattiin jokaisesta yksittäisestä merkitysverkostosta ne merkityssuhteet, jotka kuvasivat haastateltavan kokemuksia oppimista tukevista tekijöistä

valmistavassa opetuksessa. Sinisellä värillä taas koodattiin jokaisesta merkitysverkostosta ne merkityssuhteet, jotka kuvasivat oppimista tukevia tekijöitä perusopetuksessa. Värikoodaus toimi merkityssuhteiden erottelun ensimmäisenä asteena. Merkityssuhteiden jäsentämistä jatkettiin edelleen erottelemalla jokaisesta värikoodatusta osiosta omiksi merkityssuhteikseen luokiteltavat kuvaukset. Merkityssuhteiden erottelu toteutettiin jokaisen yksittäisen merkitysverkoston osalta erikseen. Perttulan (2000) analyysirungon mukaan toisessa vaiheessa merkityssuhteet muunnetaan yleiselle kielelle merkityssuhde-ehdotelmiksi. Tässä tutkimuksessa merkityssuhteet kuitenkin säilyttivät vielä muodon alkuperäisinä ilmaisuina, niin kuin ne haastattelutilanteessa olivat tulleet kuvatuksi.

Analyysini kolmas vaihe oli yhdistelmä Perttulan (2000) analyysirungon kolmannesta ja neljännestä vaiheesta. Jäsensin ensin yhteen tiedostoon kaikista merkitysverkostoista ne merkityssuhteet, joiden katsoin kuvaavan samoja oppimista tukevia tekijöitä. Tämän jälkeen muodostin samoja tekijöitä kuvaaville merkityssuhteille sisältöalueet. Perttulan (2000) mallista poiketen sisältöalueet kattoivat siis yhteisesti kaikissa merkitysverkostoissa kuvatut merkityssuhteet. Näkyvissä oli kuitenkin yhä yhteys siihen merkitysverkostoon, johon kukin merkityssuhde kuului. Tämä yhteys ilmeni jokaisen merkityssuhteen edellä olevasta koodista, joka kuvasi merkitysverkoston numeron (ks. kuvio 2).

Oma motivaatio

H1: No.. yritin niinku kotonakin tehdä enemmän tehtäviä kun mitä mä sain koulusta ja tota. Mä käytin niinkun suomen ja persian kielen kirjaa joka kääntäis ne sanat mitä tarkoittaa. Eli kääntäjä. Ja sillä tavalla mä aloin vähän niinku oppimaan

H1: Mä muistan kun mä tein sillein kun mä en osannu jotain sanaa suomeks mä sain kotiläksyks mun piti opetella näitä suomeks ja käyttää niitä. Sitten ku mä en osannu äänestää niitä, niin mä kirjoitin omalla kielellä kuinka sitä äänestetään ja sitte opettaja huomasi että ehkä toi tarkoittaa sitä. Sit se pisti kirjan sen paperin päälle ja sanoi.. Se oli niinkun jos on koe niin ei pidä kattoo kirjasta jotakin tai kirjottaa käteen. Mä tein just sitä.

H3: Vähäsen ymmärsin koska kun me oltiin Malawissa, meillä oli toi seminaari. Me opetettiin mitä Suomessa on koulussa. Sitten meille annettiin papereita, mä koko ajan lukin että ja sitten kun mä tulin Suomeen mä osasin laskee yks kymppiin sillain. Ja kun mä tulin tänne mulle annettiin kirja ja mä luin kaikkee. Sitten kun mä menin kouluun niin mä osasin.

KUVIO 2. Esimerkkikuva merkityssuhteen ja merkitysverkoston yhteyden ilmentämisestä.

Tässä vaiheessa oli ensisijaisen tärkeää huomioida, että kaikki merkityssuhteet tulivat katetuksi muodostuneissa sisältöalueissa. Jos jokin merkityssuhde ei luontevasti sisältynyt sisältöalueisiin, muokattiin tai lisättiin sisältöalueita prosessin aikana niin, että kaikki merkityssuhteet tulivat katetuksi. Esimerkiksi ensimmäisen merkitysverkoston luokittelun jälkeen yksi yleisen kielen sisältöalueista oli nimetty *ryhmän toiset oppilaat*. Seuraavien merkitysverkostojen jäsentämisen jälkeen sisältöalue laajennettiin ja se nimettiin *toiset oppilaat*. Tämä muutos tehtiin siitä syystä, että ensimmäisessä merkitysverkostossa oppimista tukevana tekijänä oli kuvattu valmistavan ryhmän toiset oppilaat. Myöhemmin analysoiduissa merkitysverkostoissa esiintyi kokemuksia kuitenkin myös muiden, kuin valmistavan ryhmän oppilaiden tuesta oppimiselle. Näin ollen sisältöalue laajennettiin kattamaan kaikki nämä merkityssuhteet.

Sisältöalueiden uudelleen muotoilun lisäksi laadullisen aineiston analyysille on tyypillistä merkityssuhteiden sijoitettavuus useampaan eri sisältöalueeseen (mm. Pierce, R. 2008, 14). Sisältöalueiden päällekkäisyydeltä ei välttytty tässäkään tutkimuksessa. Niissä merkityssuhteissa, joissa kuvattiin toisten oppilaiden merkitystä oppimiselle, korostui usein myös oppilaan oma rohkeus ja motivaatio hakeutua vuorovaikutukseen toisten kanssa. Tutkittavat kokivat, että vuorovaikutus toisten oppilaiden kanssa edistää etenkin suomen kielen ja kulttuurin oppimista. Nämä merkityssuhteet voidaan luokitella yhtä hyvin kahteen eri sisältöalueeseen: *toiset oppilaat* ja *oppilaan oma motivaatio*. Tässä tutkimuksessa päädyttiin siihen, että molempiin sisältöalueisiin luokituttavat merkityssuhteet myös sijoitettiin molempiin sisältöalueisiin.

Oppimista edistävät tekijät on jaettu tekijöihin valmistavassa opetuksessa ja perusopetukseen siirtymässä (ks. kuvio 3). Valmistavaa opetusta koskeviksi sisältöalueiksi muodostuivat seuraavat tekijät: *opetusjärjestelyt, opetusmenetelmät ja -materiaali, koulunkäynnin ohjaajan tuki, toiset oppilaat, oppilaan oma motivaatio, sekä opettajan ja oppilaan kohtaaminen*. Oppimista tukevia tekijöitä perusopetukseen siirtymässä taas kuvaa kaksi sisältöaluetta. Nämä sisältöalueet ovat *koulun tarjoama tuki sekä oppilaan oma toiminta*.



KUVIO 3. Analyysin tuloksena syntyneet sisältöalueet.

Viidennessä vaiheessa Perttulan (2000) alanyysirungon mukaisesti tulee sisältöalueista muodostaa sisältöalue-ehdotelmia. Sisältöalue-ehdotelmat ovat tässä tutkimuksessa sisältöalueiden kuvauksia, eli tulosten esittämistä niin kuin se luvuissa seitsemän ja kahdeksan on tehty. Vaikka Perttulan (2000) termin takana on ajatus siitä, että kyseessä on ehdotelma eikä lopputulos, tässä tutkimuksessa viidennessä vaiheessa syntyneet sisältöalueiden kuvaukset voidaan käsittää analyysin lopputulemana. Kaikkien sisältöalueiden osalta kuvataan ydinsisällöt, kattaen kaikki sisältöalueeseen kuuluvat merkityssuhteet. (Perttula 2000, 438.) Muodostuneen yleisen tiedon tulee olla kattavaa ja sisältää kaikki yksilökohtainen tieto, mutta ei mitään, mikä olisi yksilökohtaisen tiedon kanssa ristiriidassa. Eksistentiaaliselle fenomenologialle tiedon kattavuus tarkoittaa mahdolliseen kokemusten ideamaailmaan hyppäämisen välttämistä. (Perttula 2000, 431.)

6.3 Aineiston kuvaus

Tutkimukseen osallistui seitsemän valmistavan opetuksen käynnystä oppilasta. Oppilaat ovat muuttaneet Suomeen eri maista ja heidän aikaisempi koulutaustansa oli vaihteleva. Oppilaat olivat tutkimushetkellä peruskoulun 7.-9. luokilla ja iältään 14–18 –vuotiaita. Vanhempien lasten ja nuorten kehitys mahdollistaa paremmin omien kokemusten reflektoinnin, minkä vuoksi tutkimukseen haluttiin mukaan juuri yläkouluikäisiä nuoria (Gubrium & Holstein 2001, 193.)

Tässä alaluvussa esittelen tutkittavien profiilit. Tutkittavien nimien tilalla käytetään pseudonyymejä anonymiteetin suojaamiseksi.

Haastateltava	Syntymämaa	Syntymä- vuosi	Asuinmaa ennen Suomea	Suomeen tulovuosi	Koulunkäynti ennen Suomeen tuloa vuosina
H1	Afganistan	1999	Iran	2013	7
H2*	Kongo	1999	Malawi	2014	8
H3*	Kongo	2001	Malawi	2014	7
H4	Somalia	2001	Somalia	2013	6
H5*	Kongo	2000	Malawi	2014	8
H6*	Ruanda	2002	Ruanda	2012	5
H7*	Sambia	2002	Sambia	2014	6

TAULUKKO 2. Tutkimukseen osallistuneiden taustatiedot (*= haastateltavan toinen kieli on englanti).

H1 (mies) on syntynyt Afganistanissa vuonna 1999. Seitsemän vuotiaana hän aloitti koulunkäynnin. Hänen perheensä asui kaukana koulusta, minkä vuoksi H1 ei aloittanut koulunkäyntiä edellisvuonna, vaikka se olisi ollut paikallinen käytäntö. Alueen olosuhteista johtuen koulunkäynti ei ollut H1:n omien sanojen mukaan kunnollista. H1:n molemmat vanhemmat menehtyivät hänen ollessaan lapsi. Sittemmin hän muutti isoäitinsä ja sisarustensa kanssa Iraniin ja jatkoi koulunkäyntiä siellä. Sekä Afganistanissa, että Iranissa opetuskielenä oli persia, vaikkakin maiden välillä kielessä on murre-eroja. H1 muutti 14-vuotiaana Suomeen vuonna 2013. Hän asui suomeen muutettuaan, ja asuu edelleen, isoäitinsä sekä kolmen veljen ja yhden siskon kanssa. H1 aloitti valmistavassa opetuksessa samana vuonna, kun muutti Suomeen. Täysipäiväistä valmistavaa opetusta jatkui kuuden kuukauden ajan, jonka jälkeen H1 integroitui osittain samassa koulussa toimineeseen seitsemänteen luokkaan. Hän opiskeli kyseisessä koulussa yhden lukuvuoden, jonka jälkeen siirtyi toiseen kouluun samalla paikkakunnalla. Tutkimuksen tekohetkellä H1 opiskelee yhdeksännellä luokalla. Hän opiskelee suomen kielellä, mutta kotikielensä hän on koko ikänsä puhunut arabiaa.

H2 (nainen) on syntynyt Kongossa vuonna 1999. Seitsemän vuotiaana H2 muutti Kongosta Malawiin, ja aloitti päiväkodin (esikoulu), jonka jälkeen jatkoi koulussa. H2 kävi Malawissa koulua yhteensä kahdeksan vuotta. Opetuskieli oli englanti. Hän muutti Suomeen yhdessä äidin,

isän ja neljän sisaruksen kanssa vuonna 2014. H2 aloitti valmistavan opetuksen Suomeen muutettuaan. Valmistavaa opetusta kesti yhden vuoden, jonka jälkeen hän vaihtoi koulua pysyen kuitenkin samalla paikkakunnalla. H2 opiskelee suomeksi ja on tutkimuksen tekohetkellä yhdeksännellä luokalla. Kotikielenään hänellä on kongolainen heimokieli.

H3 (nainen) on syntynyt Kongossa vuonna 2001 ja muuttanut Malawiin viisi vuotiaana. Hän kävi Malawissa koulua ennen Suomeen muuttoaan yhteensä seitsemän vuotta ja muutti perheensä kanssa Suomeen vuonna 2014. H3:n perheeseen kuuluu äiti, isä ja neljä sisarusta. Hän aloitti valmistavan opetuksen heti Suomeen muutettuaan. Valmistavaa opetusta kesti yhden vuoden, jonka jälkeen H3 vaihtoi koulua samalla paikkakunnalla. Tällä hetkellä H3 opiskelee seitsemännellä luokalla. Hänen kotikielensä on kongolainen heimokieli.

H4 (mies) on syntynyt vuonna 2001 Somaliassa. Hän muutti Somaliasta Suomeen keväällä 2013. Suomeen tultuaan hän aloitti valmistavan opetuksen, jossa jatkoi kevään loppuun sekä seuraavan lukuvuoden ajan. Valmistavan opetuksen jälkeen H4 siirtyi toiseen samassa kunnassa toimineeseen kouluun erityisluokalle. Viidennen ja kuudennen luokan ajan H4 sai suurimman osan opetuksesta erityisluokalla. Kuudennen luokan jälkeen H4 siirtyi yläkouluun seitsemännelle luokalle, jolla hän opiskelee myös tutkimuksen tekohetkellä.

H5 (mies) on syntynyt Kongossa vuonna 2000. Hän muutti Malawiin ja aloitti siellä koulunkäynnin seitsemän vuotiaana. Opetuskielenä oli tuolloin englanti. Hän kävi koulua kahdeksan vuotta ja muutti Suomeen vuonna 2014. H5 muutti Suomeen yhdessä äidin, isän ja sisikon kanssa. Tutkimuksen tekohetkellä hän asuu edelleen samalla kokoonpanolla. Suomessa hän aloitti koulunkäynnin valmistavasta opetuksesta ja kahdeksan kuukauden jälkeen siirtyi yläkouluun samalla paikkakunnalla. Hänen kotikieliään ovat kongolainen heimokieli sekä swahili. Tutkimuksen tekohetkellä H5 opiskelee yhdeksännellä luokalla.

H6 (nainen) on syntynyt Ruandassa vuonna 2002. Hän asui Ruandassa aina siihen saakka, kunnes muutti Suomeen. Siitä huolimatta H6 kokee vahvasti olevansa kongolainen, sillä hänen sukujuurensa ovat Kongosta ja hänen perheensä oli muuttanut Kongosta Ruandaan juuri ennen H6:n syntymää. H6 kävi viisi vuotta koulua Ruandassa. Vuonna 2012 hän muutti Suomeen äidin ja kolmen sisikon kanssa. Tutkimuksen tekohetkellä yksi siskoista on mennyt naimisiin ja muuttanut pois H6:n kotoa. Valmistava opetus alkoi heti H6:n muutettua Suomeen ja jatkui puolentoista vuoden ajan. Valmistavan opetuksen jälkeen H6 siirtyi neljännelle luokalle samaan kouluun. Hän ei pitänyt tästä ratkaisusta, sillä oli jo Ruandassa asuessaan käynyt neljännen luokan ja olisi näin ollen halunnut siirtyä valmistavasta opetuksesta viidennelle luokalle. Kahden vuoden kuluttua H6 muutti perheineen toiselle paikkakunnalle ja H6 aloitti kuudennen luokan uudessa koulussa. Kuudennen luokan jälkeen koulu vaihtui jälleen H6:n siirryttyä yläkouluun. Hänen kotikielensä on

kongolainen heimokieli ja toiseksi kielekseen hän mieltää englannin. H6 on saanut koko ajan Suomessa asuessaan opetusta suomen kielellä.

H7 (nainen) on syntynyt Sambiassa vuonna 2002. Hän asui Sambiassa aina vuoteen 2014, jolloin muutti Suomeen yhdessä äidin, kolmen siskon ja kahden veljen kanssa. Sambiassa H7 kävi koulua kuusi vuotta. Opetuskielenä oli englanti. Suomeen muutettuaan H7 osallistui valmistavaan opetukseen yhden vuoden ajan ja siirtyi sen jälkeen kuudennelle luokalle toiseen kouluun samalla paikkakunnalla. H7 vaihtoi koulua kesken kuudennen luokan. Seitsemännen luokan hän aloitti jälleen uudessa koulussa. Tutkimuksen tekohetkellä H7 on yhdeksännellä luokalla ja opiskelee suomeksi. Hänen kotikielensä on somali ja toinen kieli englanti.

7 OPPIMISTA TUKEVAT TEKIJÄT VALMISTAVASSA OPETUKSESSA

Tässä luvussa kuvataan ne tekijät, jotka tutkittavien kokemusten mukaan tukivat oppimista valmistavassa opetuksessa. Jokaisen sisältöalueen osalta kokemuksia kuvataan sekä yleisellä kielellä, että suorina lainauksina tutkittavien puheesta. Runsaalla suorien lainausten määrällä halutaan antaa arvo tutkittavien yksilöllisille kuvauksille. Lisäksi eksistentiaalista fenomenologiaa edustavan tutkijan rooli velvoittaa säilyttämään kokemukset mahdollisimman tarkasti sellaisena kuin ne tutkittavien kuvauksissa ilmaistiin, ilman merkityksen muuttumista tutkijan omaksi. (Laine 2010, 40; Lehtomaa 2010, 163.) Suorat lainaukset antavat lisäksi arvon lapsen ja nuoren omalle äänelle, heidän omana itsenään tuottamalle puheelle (Gubrium & Holstein 2001, 197).

7.1 Koulunkäynninohjaajat

Haastattelemieni oppilaiden kokemuksissa koulunkäynnin ohjaajat olivat tärkeä oppimisen apu. Koulunkäynninohjaajan tehtävä on tukea ja auttaa oppilasta koulutuksen järjestäjän määrittäessä ohjauksen suuntaamisesta koulun sisällä (Opetushallitus 2010, 8).

Kaikkien tutkittavien valmistavan opetuksen ryhmissä oli ollut apuna yksi koulunkäynninohjaaja. Tutkittavat kuvasivat koulunkäynninohjaajan tukea erityisen tärkeäksi lähes olemattoman suomen kielitaidon omaaville valmistavan ryhmän oppilaille. H1, H2, H5 ja H7 nostivat koulunkäynnin ohjaajan tuen esiin oma-aloitteisesti, kun heiltä haastattelussa kysyttiin, mitkä tekijät olivat auttaneet oppimaan. H1 ja H5 mainitsivatkin koulunkäynnin ohjaajan ensimmäisenä asiana, kun kysymyksenä oli, mikä valmistavassa opetuksessa auttoi heitä oppimaan. Myös muut haastateltavat kertoivat kokeneensa koulunkäynnin ohjaajan tärkeäksi omalle oppimiselleen, kun sitä erikseen kysyttiin.

H2: Sit oli hyvä avustaja. Se oli tosi mukava ja se muistutti mua mitä piti tehdä. Aika eri, kun mistä mä tulen. Ku sillen oli yks opettaja ja monta oppilasta.

Ohjaaja kuvattiin vierelle tulevana auttajana, joka kädestä pitäen yritti selventää tehtävänantoa, vaikka yhteistä kieltä ei läheskään aina ollut. Koulunkäynninohjaaja koettiin tärkeänä myös siksi, että opettajan aika ei riitä kaikille, kun kielitaidon puutteista johtuen oppilaat tarvitsevat paljon tukea ja ohjausta.

H5: Oli se apuope joka auttoi, koska opettaja ei kyllä pystyis yksin. Kun koko ajan jos annat tehtävän, ensimmäinen on ”Ope, miten tää tehdään?”, tulee selittään, sitten seuraava ”Ope mitä tää tarkoittaa?” Ja niin.

H7 toi esiin, että opettajan on mahdotonta ohjeistaa kaikkia yhteisesti, sillä eritasoisilla oppilailla oli jokaisella omat taitotasolleen eriytyvät tehtävänsä. Näin ollen avustajan tarjoama henkilökohtainen apu oli avainroolissa, kun opettaja ei voinut selventää tehtävänantoa kaikille yhteisesti.

7.2 Toiset oppilaat

Tähän tutkimukseen haastatellut oppilaat toivat esiin samankieliset oppilaat lähinnä oppimista edistäjinä. Haastateltujen mukaan ryhmässä jo kauemmin opiskelleet samankieliset oppilaat saattoivat toimia opetuksen ja tehtävänantojen tulkkina valmistavan opetuksen luokassa. Ainoastaan yksi tähän tutkimukseen haastatelluista oppilaista mainitsi toisten oppilaiden kanssa keskustelun oppimista haittaavana tekijänä.

H7: Mun kaverit puhui enkkuu aina. Ne ei osannut yhtään suomea. Me aina puhuttiin enkkuu ja se oli vaikee asia. Koska kun mä aina puhun enkkuu ja sitten kun mä tuun siihen luokkaan mä en muista yhtään mitään. Oli vaikee.

Ryhmän sisällä oppilaat voivat siis auttaa esimerkiksi tehtävänannon ymmärtämistä. H1 mainitsi, että usein valmistavan opetuksen ensimmäisinä päivinä hän ymmärsi mitä opettaja häneltä halusi vasta, kun samankielinen, suomea jo paremmin taitanut, oppilas käänsi opettajan puheen H1:n kotikielelle. Haastateltavat kuvasivat toisten oppilaiden tukea lisäksi informaaleissa oppimistilanteissa. Haastatteluun osallistuneiden oppilaiden käsitys oppimisympäristöistä ei rajoitu vain luokahuoneessa tapahtuvaan oppimiseen, vaan esiin nousivat myös tilanteet, joissa opettaja ei ole läsnä. Tällaisia kuvattuja tilanteita olivat esimerkiksi välitunnit, siirtymät ja koulumatkat. Oppilaat eivät ainoastaan kuvanneet sitä, kuinka toiset oppilaat ovat auttaneet heitä, vaan vastavuoroisesti kokivat oman roolinsa tärkeänä, kun ryhmään tuli uusia oppilaita.

H3: Jos ne kysyy mitä tää tarkoittaa niin mä ainakin kerron. Ja.. niin. Sitten vaan. Ainakin me vietiin toisia sinne ruokailuun jos on niinku uus tyyppi koulussa. Sitten

luokassa puhuttiin toisille. Vaikka se on uusi oppilas, semmosien kans aina puhuttiin. T: No entä voiko ope tehdä jotain? H3: Opekin tekee, mutta ope ei ole meidän kanssa koko ajan. Me olemme vain keskenään oppilaittenkin kanssa.

Välitunneilla oppilaat pitivät tärkeänä rohkeutta keskustella toisten oppilaiden kanssa kehittyvällä suomen kielitaidolla. Etenkin keskustelun suomessa kauemmin puhuneiden tai kantasuomalaisten kanssa koettiin edistävän kielitaidon kehittymistä.

H7: Joskus mä leikin valmistavan porukalla mutta mä aina menin kutosluokan kanssa. T: No oliko sulle helppoo mennä jutteleen niiden kanssa? H7: Joo, koska ne osaa tosi hyvää suomen kieltä. Koska jos sä oot valmistavan ryhmän kanssa, ne ei osaa vielä mitään ja sä et osaa vielä mitään ja niinku ei voi... nii. Mutta noi kutoset, jos sä et osaa jotain juttuu,. ne kertoo sulle et tää on tää.

Toiset oppilaat eivät näyttäneet tutkittavien kokemuksissa ainoastaan tukena kielen kehitykselle vaan myös suomalaisen kulttuurin tulkkeina. H1 koki, että kantasuomalaisten ja suomessa jo pidempään asuneiden maahanmuuttajaoppilaiden kanssa toimiminen auttoi suomalaisen kulttuurin ja tapojen ymmärtämistä. Toisten oppilaiden kanssa toimiminen vaatii valmistavan luokan oppilaalta kuitenkin rohkeutta käyttää vielä kehittymässä olevaa kielitaitoaan sekä omaa aktiivisuutta kysyä selvennystä epäselviin käsitteisiin.

H3: Mä ainakin rohkeesti juttelen. Jos joku tulee tosta ohi, ne ainakin kuulee mun äänen, koska mä juttelen. Ja jos siellä on joku peli, mä ainakin menen sinne pelaan kaikkien kaa.

Uuteen maahan, uudelle paikkakunnalle, uuteen kouluun ja ryhmään tulevan oppilaan tarvitsee oppia lukuisia arkisia taitoja pärjätäkseen uudessa toimintaympäristössään. H3, H5 ja H7 kuvasivatkin valmistavan opetuksen ajalta myös sitä, kuinka tärkeää uusien luokkatovereiden apu oli oppituntien välissä ja koulun ulkopuolella toimimisessa. Apua saatiin vertaisilta esimerkiksi koulurakennuksen ja asuinalueen leikkipaikkojen löytämiseen.

7.3 Opetusjärjestelyt

Tähän sisältöalueeseen luokittuivat kaikki ne yleisiä opetusjärjestelyjä kuvaavat merkityssuhteet, jotka tutkittavien kokemuksissa olivat edistäneet oppimista valmistavan opetuksen aikana. Yksi opetusjärjestely on valmistava opetus itsessään. Muita oppimista tukevia järjestelyjä ovat haastateltujen kokemusten mukaan ryhmien muodostaminen, oppilaiden aikaisemmassa kotimaassa järjestetty seminaari, joka tuki suomalaiseen kouluun siirtymistä, välitunnit,

oppisisällön jaksottaminen sekä valmistavan opetuksen aikainen osittainen integraatio perusopetuksen oppitunneille.

Kaikki tutkimukseen haastatellut oppilaat kokivat valmistavan opetuksen tärkeänä porttina perusopetukseen siirtymiselle. Tämä tuli esiin jokaisen tutkittavan puheessa ilman, että sitä erikseen kysyttiin. Lukuun ottamatta tutkittavaa H4, kaikki muut kuvasivat kokemuksiaan valmistavan opetuksen ensimmäisistä päivistä positiivisina ja vertasivat monia opetusjärjestelyjä aikaisempaan kotimaahansa. H4 kertoi, että siirtyminen suomalaiseen kouluun oli jännittänyt häntä paljon, eikä hän kokenut oppineensa valmistavan opetuksen aikana juurikaan suomen kieltä. Tutkittavat kertoivat olleensa positiivisesti yllättyneitä siitä, että opetusryhmä oli kooltaan pieni verrattuna opetusryhmiin maissa, joissa olivat käyneet koulua ennen Suomeen muuttoaan. Valmistavan opetuksen ryhmä on tavallisesti perusopetusryhmää pienempi, mutta tutkittavien aikaisemmissa kotimaissa luokkakoot olivat heidän kertomansa mukaan suomalaisia perusopetusryhmiinkin verrattuna jopa kaksinkertaisia. H2 mainitsi lisäksi, että oppimisen kannalta edullista on se, että valmistavan opetuksen ryhmät oli lisäksi muodostettu ikätason mukaan.

H2, H3 ja H5 olivat muuttaneet Suomeen Malawista. Ennen muuttoaan heille oli järjestetty Malawissa seminaari, jossa opeteltiin muun muassa suomen kielen perusfraaseja ja tarjottiin tietoa suomalaisesta koulusta. Tutkittavat kokivat seminaarin tukeneen omaa oppimistaan, sillä siellä opittiin ”*tärkeitä sanoja*” uudessa maassa toimimiseen.

Suomalaisen koulun toimintakulttuuri poikkesi monen tutkittavan mukaan heidän lähtömaan koulukulttuurista. Monet suomalaisen koulun järjestelyt nähtiin oppimista tukevinä ja oppilaat nostivat haastatteluissa esiin juuri niitä tekijöitä, jotka kokivat olevan paremmin kuin aikaisemmassa kotimaassaan. Esimerkiksi välitunneilla nähtiin selkeä positiivinen merkitys niin päivän tauottamisen ja oppitunneilla jaksamisen kannalta, mutta myös oppimisen paikkana itsessään.

H3: -- Ainakin välkällä. Kun ope puhuu niin mä aina laitan sen mieleen, ja sitten kun mä meen luokkaan, mä kysyn opettajalta mitä tää tarkoittaa. Vaikka jos mä luen jotakin kirjassa, ni mä sanoin mitä tää oikein tarkoittaa ja sit mä kirjotan sen vihkoon. Joo semmonen.

H3: Joo miten kouluu käytetään, välkät. Afrikassa mulla oli kerran välkkä. Mutta täällä on ihan koko ajan. Aika kivaa. Se on mulle tärkeää, koska mä opin siinä pitää levätä. Siellä meillä oli vaan tunteja, tunteja, eri opettaja tulee mut kerran vaan välkkä. Yks välkkä vaan.

Toinen vertaus kotimaahan liittyi opetukseen ja kokeisiin. Malawista Suomeen muuttaneen H2:n kokemuksissa oppiminen suomalaisessa koulussa tuntui helpommalta, sillä oppimiseen on

saatavilla henkilökohtaisempaa tukea ja oppisisällöt on jaettu pienempiin kokonaisuuksiin. Oppimista myös mitattiin jo valmistavassa opetuksessa riittävän suppeilta alueilta, eikä kerralla opeteltava sisältö näin ollen kasvanut liian suureksi.

Yksi haastateltavista nosti esiin osittaisen integraation perusopetukseen valmistavan opetuksen aikana. Osittainen integroituminen näyttäytyi kielitaidon puutteiden vuoksi haasteellisena opetusjärjestelynä, mutta liikunta oppiaineena tarjosi mahdollisuuden myös tekemällä oppimiseen, ja kielitaidon rooli oli ehkä pienempi kuin jossain toisessa oppiaineessa.

H5: Se oli vähän vaikee. Jos niinkun muistan, että piti joskus jotain pelaa, ja sä et ees tiedä mikä tää peli on. Okei tää on koripallo, muistat sen ettei saa heittää jotain tai syöttää pallo tai sillein. Se oli vähän vaikeaa, kun ei tiedä niitä sanoja. Mutta se on ihan hyvä kun siellä on kaveritkin niin sä puhut ja kysyt. T: Auttaaks siinä kun pystyy kattoon mitä muut tekee? H5: Niin kyllä se auttaa. Jos et ymmärrä tai tajuu mitä ne tekee, sä katot jaa mikä tää on, okei näin se menee.

7.4 Opetusmenetelmät

Neljäs merkityssuhdeluokka muodostui oppilaiden kuvaamista valmistavassa opetuksessa käytetyistä opetusmenetelmistä. Tähän luokkaan sisällytettiin kaikki ne yksittäiset merkityssuhteet, jotka oppilaat kuvasivat oppimista tukevin opetusmenetelminä.

Yhteisen kielen puuttuminen vaatii opettajalta ja oppilailta mielikuvituksellisia keinoja tehdä itsensä ymmärretyksi. Kaikkien tutkittavien mukaan kielen oppimista edisti uusien suomen kielen käsitteiden havainnollistaminen piirtäen, elein ja kuvien avulla. Näitä menetelmiä ei käytetty ainoastaan varsinaisen oppiainesisällön havainnollistamiseen vaan kommunikoinnin apuvälineenä arkipäiväisissä tilanteissa.

Havainnollistamisen lisäksi tutkittavat nostivat esiin opettajan puheen säätelyn. H3 kertoi ymmärtäneensä vasta myöhemmin perusopetukseen siirtyessään, että valmistavan luokan opettaja oli tarkoituksellisesti puhunut normaalia hitaammin ja käyttänyt puheessaan selkeitä ilmaisuja. Lisäksi oppimateriaali oli helpotettua ja oppikirjoina käytettiin oppilaiden ikätasoa alemmille luokille suunnattuja kirjoja.

H5: Siellä on semmosia kirjoja jotka on tosi hyvii ja tosi helppoja. Niillä niin kun oikeesti pitää alottaa suomen kielestä.

Uusien tai epäselvien käsitteiden kääntäminen oppilaan äidinkielelle tai muulle oppilaan osaamalle kielelle oli yleinen oppimista tukeva toimi kaikkien tutkittavien kokemuksissa. Luvussa 6.2 kuvattiin samankielisten oppilaiden merkitystä toistensa oppimisen tukena. Samankielisten

oppilaiden ohella sanakirjat ja verkossa toimivat kääntäjä-sovellukset toimivat ymmärtämisen apuna.

H5: Tärkeä oli toi tietokone. Koska aina on sellaisia sanoja joita ei ymmärrä, vaikka se selittäisi englanniksi. Menee googleen ja sieltä voi kattoo, näyttää et aa toi. Ja tärkeä aina jos ei muistanut sanoja, oli kirjoittaa niitä omalla kielellä.

Osan haastateltavista toinen kieli on englanti (ks. taulukko 2). Näin ollen opettaja saattoi tarvittaessa käyttää englannin kieltä opetuksen tukena. Oppilaat käyttivät englantia myös kääntäessään niin sanotusti välityskielenä. Niillä oppilailla, joiden oma äidinkieli on jokin harvinainen heimokieli, englanti oli välityskielenä erityisen tärkeässä roolissa, sillä sanakirjoja suomesta omalle kielelle kääntämiseen ei ollut saatavilla.

Niissä haastatteluosuuksissa, joissa keskustelu liittyi perusopetuksessa oppimiseen, oppilaat toivat esiin tekemällä oppimisen merkityksen suomea toisena kielenään puhuvalle oppilaalle. Tekemällä oppiminen mahdollisti onnistumisen kokemukset kielitaidon puutteista huolimatta. Valmistava opetus nähtiin kuitenkin selkeästi juuri kielen oppimisen paikkana ja kaikkien haastateltavien puheessa oppimista edistävät tekijät olivat lähinnä kielen oppimista edistäviä. Yksi haastateltava kuitenkin nosti esiin myös toiminnallisuuden.

H7: Leikitään paljon. Koska venäläisiä kaks ja siis ne oli lapsia, poika ja tyttö. Ne tuli meidän luokkaan ja ne ei osannut yhtään mitään, eikä enkkuu... Jos sä puhut koko ajan niin ne ei tajuu sua. Se oli vaikee. Mut nyt ne oppii. Mä näin ne kaupassa, se osasi oikeesti hyvin!

7.5 Opettajan ja oppilaan välinen kohtaaminen

Valitut tehtävät, luovat havainnollistamisen keinot tai toimivat opetusjärjestelyt eivät tärkeydestään huolimatta ole kaikki kaikessa. Oppimiseen ja oppimisen motivaatioon vaikuttaa tutkittavien mukaan myös opettajan suhtautuminen oppilaisiin, opettajan ja oppilaan välinen kohtaaminen. Lähes kaikki tutkittavat mainitsivat, että heille oli tärkeää, että valmistavassa opetuksessa opettajat olivat ystävällisiä ja huolehtivia.

H2: Mä haluan sanoo et iso juttu, mikä mulle oli tärkein juttu. Eli luokassa oli yksi juttu mitä mä tykkään paljon, eli opettajat on semmosia, niinkun ne on vähän ystävällisiä. Eri kun Malawissa...

H4: Se et oli hyvä ja kiltti ope. Mä tykkäsin paljon.

Hyvin moninaisista lähtökohdista Suomeen saapuneilla oppilailla saattoi olla jopa pelkoon pohjautuva auktoriteetin kunnioitus suhteessa opettajiin.

H1: Huomasin nopeesti, että se (valmistava opetus) on tosi hyvä. Sitä halusin sanoa, että kun tulin valmistavalle, pelkäsin, että mä tekisin jotakin väärin. Koska Suomessa on niinkun jonkunlaisia sääntöjä. Pelkäsin, että jos et noudattaisi sääntöä, sinun täytyy tehdä jotakin. Niin kun tai maksaa korvausta tai jotain. Mä pelkäsin sitä paljon. Koska Afganistanissa ja Iranissa.. Niin kun Afganistanissa on niin, että jos oot myöhässä tai et oo tehnyt läksyjä, sua lyödään. Mutta Iranissa ei ollut niin. Sulle huudettiin tai lyötiin, mutta ei aina. T: Okei. Pelkäsitkö että Suomessakin... H1: Joo. Mä tiesin, että Suomessa niin ei tapahdu, mutta kuitenkin mä pelkäsin. Sitten opin, että niin ei ole.

Yksi haastateltava koki oppimisen kannalta erityisen tärkeänä sen, että valmistavan luokan opettaja oli painottanut rehellisyyden merkitystä. Suomalaisen koulun arvot eivät välttämättä ole itsestään selvyys muualta tulevalle oppilaalle.

H1: Niin. Jos tota jos sä olet opiskelussa rehellinen, jos teet mitä opettaja käskee tai sanoo. Jos teet sitä, se auttaa sua niin paljon oppiin kieltä että et voi ajatella.. Oikeesti se autto tosi paljon oppiin, että pitää olla rehellinen.

Oppilaan itsetunnon kasvattaminen ja uskon luominen omaan osaamiseen voi olla tärkeä tekijä joka motivoi oppimaan. H2 kertoi, että Malawissa opettajat olivat sanoneet hänen menestyvän heikosti koulussa, mutta Suomessa valmistavan luokan opettaja loi uskoa pärjäämiseen. H2 koki opettajan rohkaisun tärkeänä ja oppimiseen motivoivana.

H1:n kokemuksissa painottui vahvasti se, että opettajan on hyvä ymmärtää maahanmuuttajataustaisten oppilaiden moninaiset lähtökohdat. Epävakaista oloista saapuvan oppilaan koulunkäyntiin voivat vaikuttaa aikaisemmat kokemukset, jolloin opettajan ymmärrys on tärkeää.

7.6 Oppilaan oma motivaatio

Koulu voi tukea oppilaan koulunkäyntiä ja tarjota työkaluja oppimiseen. Tutkijana oma ennakkoojatukseni mahdollisista oppilaiden kuvaamista tekijöistä rajoittui juuri koulun tarjoamaan tukeen. Lähes jokainen haastateltava koki, että koulun tuki on tärkeää, mutta lisäksi tarvitaan oppilaan omaa motivaatiota ja aktiivisuutta. Lukuun ottamatta H4 ja H6, kaikki muut haastateltavat kertoivat, että olivat opiskelleet valmistavan opetuksen aikana vapaa-ajalla enemmän suomen kieltä, kuin mitä opettaja oli antanut kotitehtäväksi. Lisäopiskelu koettiin tärkeänä, jotta etenkin suomen kieltä opittaisiin mahdollisimman hyvin.

H1: No.. yritin niinku kotonakin tehdä enemmän tehtäviä kun mitä mä sain koulusta ja tota. Mä käytin niinkun suomen ja persian kielen kirjaa joka kääntäis

ne sanat et mitä tarkoittaa. Eli kääntäjä. Ja sillä tavalla mä aloin vähän niinku oppimaan.

H5: Muistan aina eka moniste minkä me saimme oli toi ABCD.. joo muistan ulkoo, et se oli eka tehtävä. Se oli eka kotitehtävä ja tein sen kotona ja yhdessä päivässä mä osasin kaikki ulkoa ja mietin että pitää pysyä päässä koska se on aivan tärkeä tää asia. Siitä kyllä sitten pysty perustaan vaikka jonkun lauseen jos sä muistat niinkun miten nää kirjaimet meni. T: Eli teit kotona hommia? H5: Joo tein kotona hommia aika paljon mut kyl nää pitää osata parissa päivässä, jos en osaa näitä sitten tulee hankaluuksia kun on niin kun eri, tosi erilainen kun ranska. Koska vanhemmat puhuu ranskaa välillä niin pysty niinkun kuunteleen niitä ranskaksi. Mut ne oli mun mielestä niinkun pakko osata koska ne on tärkeää.

Oppimiseen motivoi tarve tulla toimeen arkipäiväisissä vuorovaikutus- ja asiointitilanteissa. Vapaa-ajan toimia, kuten kaupassa käyntiä, varten haluttiin oppia tarvittavia käsitteitä ja ilmaisuja. Oppimista tapahtui sekä vapaa-ajalla, että vapaa-aikaa varten.

H3: Ainakin auttoi kaikkialla asioilla. Ensin jos mä kävin jotakin kaupassa, mä en osannut sanoa. Mä koko ajan puhuin englantia. Mutta sitten sen jälkeen kun mä opin suomee, mä osasin kysyä ”mulla on ongelma, voisitko auttaa”. Sellaisia. Mä haluan mennä kaupunkiin ja mä haluan kysyä mihin, missä, mitä, mikä. Sellaisia

Haastateltavat kertoivat käyttäneensä suomen kieltä myös perheessään. H5 kertoi osallistuneensa maahanmuuttajanuorille suunnattuun vapaa-ajan toimintaan, jonka keskiössä oli suomen kielen oppiminen ja josta sai apua esimerkiksi kotitehtäviin. Lisäksi hän mainitsi osallistuneensa seurakunnan kesäleirille, sillä piti sitä tärkeänä mahdollisuutena käyttää suomen kieltä, jotta oppiminen ei keskeytyisi tai opittu unohtuisi pitkän kesäloman aikana.

Oman toiminnan rooli korostuu myös siinä, että kaikki oppilaat ilmaisivat kysymisen olleen tärkeä oppimista tukeva tekijä. Epäselväksi jääneiden asioiden kysyminen oli oppilaiden vastuunottoa omasta oppimisesta.

8 OPPIMISTA TUKEVAT TEKIJÄT PERUSOPETUKSESSA

Tässä luvussa kuvataan kaikki ne tekijät, jotka tähän tutkimukseen haastatellut oppilaat kokivat tukeneen omaa oppimistaan, kun he siirtyivät valmistavasta opetuksesta perusopetukseen. Nämä tekijät on jaettu kahteen sisältöalueeseen, jotka ovat 7.1 Koulun tarjoama tuki ja 7.2 Oppilaan oma toiminta.

8.1 Koulun tarjoama tuki

Valmistavan opetuksen jälkeen H5 opiskeli kokoaikaisessa erityisopetusryhmässä yhden vuoden ajan. Hän koki erityisopetusryhmän oman oppimisensa kannalta edullisena ja oli näin ollen tyytyväinen sijoittumiseensa. Vuoden jälkeen H5 siirtyi yläkouluun perusopetusluokalle. Muut oppilaat siirtyivät valmistavan opetuksen jälkeen yleisopetusluokille. H6 siirtyi neljännelle luokalle, mutta ei ollut itse tyytyväinen järjestelyyn, sillä hän oli käynyt neljännen luokan aikaisemmassa kotimaassaan, eikä näin ollen olisi halunnut suorittaa samaa luokkaa uudelleen. H6 uskoo, että päätös luokkasijoituksesta perustui kielitaidon puutteisiin. Muut haastateltavat eivät tuoneet haastattelujen aikana ilmi tyytymättömyyttään omasta valmistavan opetuksen jälkeisestä sijoittumisestaan.

Oppiminen perusopetuksessa eroaa monella tavalla valmistavassa ryhmässä oppimisesta. Opetusryhmä on valmistavan opetuksen ryhmää suurempi, oppilaiden enemmistö on äidinkielenään suomea puhuvia, opiskeltavia oppiaineita on enemmän ja oppisisällöt ovat valmistavan opetuksen oppisisältöjä haastavampia. Nämä erot tulivat esiin tämän tutkimuksen aineistossa. Lisäksi H1, H2, H3 ja H5 mainitsivat, että opetus perusopetuksessa on erilaista verrattuna valmistavaan opetukseen. Niin kuin aiemmin todettiin, H3 huomasi perusopetukseen siirtyessään, että valmistavan luokan opettaja oli säädellyt omaa puhenopeuttaan ja käyttänyt selkeitä ilmaisuja ymmärtämisen helpottamiseksi. Haastateltavien mukaan perusopetuksen opettajat eivät ota opetuspuheessaan samalla tavoin huomioon maahanmuuttajataustaisia oppilaita,

kuin valmistavan opetuksen aikana. H6 mainitsi, että opetusta on helpompi seurata, jos opettaja käyttää puheen tukena eleitä.

Luvussa kolme on kuvattu niitä oppimisen tukimuotoja, joita suomalaisessa peruskoulussa on käytössä. Tähän tutkimukseen osallistuneet oppilaat nostivat haastatteluissa esiin, että valmistava opetus on maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle tarpeellinen portti perusopetukseen. Kaikki haastateltavat mainitsivat, etteivät olisi halunneet siirtyä suoraan perusopetusryhmään vaan olisivat valinneet valmistavan opetuksen. Valmistava opetus itsessään voidaankin nähdä yhtenä perusopetuksen tukimuotona, joka pyrkii tarjoamaan oppimisvalmiuksia ja näin ollen tukemaan oppimista koulupolun seuraavissa vaiheissa.

Jokainen haastateltava aloitti suomi toisena kielenä –opiskelun siirtyessään valmistavalta luokalta perusopetukseen. He osallistuivat S2-tunneille myös tutkimuksen tekohetkellä. S2-tunnit koettiin tärkeinä paikkoina, joissa on tilaisuus kysyä epäselväksi jääneitä asioita ja joissa jokaisella oppilaalla on paremmat osallistumisen mahdollisuudet ryhmän ollessa pienempi. H1:n kokemuksen mukaan S2-opetuksella oli yhtymäkohtia valmistavaan opetukseen.

H1: Kyllä täälläkin mun S2-opettaja käyttää aika paljon mitä valmistavassakin, jos mä en ymmärrä, niin se piirtää.

Neljä haastateltavaa osallistui koulussaan järjestettyyn nivelopetukseen, joka oli tarkoitettu valmistavalta luokalta perusopetukseen siirtyneille oppilaille. Nivelopetusta annettiin niissä oppiaineissa, joiden oppimisessa oppilaat kohtasivat eniten haasteita ja menetelmiltään se muistutti S2-opetusta. Sekä S2-opetus, että nivelopetus koettiin oppimista edistäväksi. Tukiopetusta olivat saaneet siirtymässä kaikki oppilaat ja osalle tukiopetusta annettiin joissakin oppiaineissa ajoittain edelleen. Huomionarvoista on, että viisi oppilasta koki, että tukiopetusta voisi olla nykyistä enemmän. H1, H2, H5 ja H6 eivät olleet itse pyytäneet lisää tukiopetusta, mutta uskoivat sitä saavansa pyytäessään. H3 uskoi, että tukiopetusta ei ole mahdollista saada. Hän ei ollut sitä pyytänyt, mutta kertomansa mukaan oli kuullut toisen oppilaan saaneen kieltävän vastauksen ja näin ollen uskoi, ettei myöskään hänellä ole mahdollisuutta saada lisää tukiopetusta. H3 kertoi oppimista tukeneen lisäksi helpotetut tehtävät ja helpotetut kokeet.

8.2 Oppilaan oma toiminta

Eleiden käyttö ja valmistavassa opetuksessa opitut menetelmät tukivat oppilaiden kokemusten mukaan heidän omaa toimintaansa myös perusopetukseen siirtymän jälkeen.

H1: No oli vähän vaikee niinku sanoo mitä sinä haluisit opettajalle, koska silloin ei ollu valmistavan opettajaa. Ja et osannu tarpeeks suomen kieltä ja se opettaja selitti niinku jonku asian selkeästi mut kun sä et tajuis niin oli vähän vaikeaa. Mutta yritin kyllä sanoa opettajalle mitä halusin sanoa. Tekemällä, piirtämällä ja just näillä mitä käytettiin valmistavassa.

Oppilaan oma motivaatio tulee vahvasti esiin oppilaiden puheessa. Niin kuin valmistavan opetuksen aikana, myös perusopetukseen siirryttyään oppilaat kokivat, että on tärkeää kysyä asioita, joita ei ymmärrä. Opettajilta ja toisilta oppilailta kysyminen oli haastatteluaineiston perusteella tärkein oppilaan omaa motivaatiota kuvaava tekijä joka edistää oppimista. H5 korosti, että on itse tunnistettava oman oppimisen taso ja pyydettävä lisätukea tarvittaessa. Rohkeuden lisäksi tarvitaan siis kykyä reflektoida omaa oppimista ja tunnistaa mahdollinen lisätuen tarve. Parhaansa yrittäminen ja se, ettei saa luovuttaa nousi useassa vastauksessa esiin.

H5: Koska nykyäänkin, kun me tultiin tähän seiskalle, jotain on vaikeaa. Matikkaa tai sellasii. No mä muistan et okei, opettaja aina sanoi, jos et ymmärrä, niin kyllä Suomessa saa tukiopetusta tai sillein. Se on hyvä koska mä muistan, et koulussa Malawissa ei saanut tukiopetusta. Jos et keskity tunnilla, itte tiedät mitä teet sitten kokeessa. Täällä on tärkeää, että pyydät tukiopetusta jos et ymmärrä.

H2:n ja H5:n vastauksissa korostui eniten kokemukset oman toiminnan vaikutuksesta koulutyössä suoriutumiseen. He mainitsivat useaan kertaan oppimistulosten parantuneen, kun he vain itse käyttivät aikaa opiskeluun ja yrittivät parhaansa.

H2: Viimeks ku mä yritin siinä kemiassa, niin se sujui ihan hyvin. Mulla ei ollut mitään tukiopetusta. Niin mä yritin parhaani. Mä haluan tehdä vielä paremmin et mä saan hyvän numeron. Ja enkussa ainakin mä sainkin hyvän numeron.

H5: Mutta ei aina kannata luovuttaa, aina pitää niin kun yrittää ja yrittää.

Myös perusopetukseen siirtymän jälkeen oppilaiden mielestä tärkeä rooli näyttäisi olevan suomen kielen opiskelulla vapaa-ajalla. H2 ja H3 kertoivat käyttävänsä erilaisia mobiilisovelluksia apuna suomen kielen opiskeluun. Suomen kielen käyttäminen kotona perheen kanssa koettiin myös tärkeänä. H5:n ja H7:n sisarukset ja vanhemmat olivat alkaneet oppia suomen kieltä mikä mahdollisti suomen kielen käyttämisen myös kotona. Suomessa asuttujen vuosien lisääntyttä haastateltavien mukaan suomen puhuminen kotona onkin tullut yleisemmäksi. Niin kuin valmistavan opetuksen aikana, edelleen myös perusopetukseen siirryttyä kaverit ovat tärkeässä roolissa oppimisen edistäjinä.

T: Mitkä asiat sitä oppimista on auttanut valmistavan opetuksen jälkeen? H4: Mä oon menny kavereiden kans ulos tiäksä.

9 TULOSTEN TARKASTELU

Vaikka tutkimuskysymyksiä ei lähtökohtaisesti rajattu koskemaan suomen kielen oppimista tukevia tekijöitä, haastateltujen vastauksissa korostui selvästi eniten kokemukset kielitaidon merkityksestä oppimiselle. Puutteellisen kielitaidon lisäksi joidenkin oppiaineiden kohdalla oppimisen hidasteena koettiin se, ettei kyseisiä oppiaineita ollut opiskeltu aikaisemmassa kotimaassaan. Myös opetusmenetelmät tai oppisisällöt ovat voineet poiketa huomattavasti Suomessa käytettävistä oppiaineen menetelmistä ja sisällöistä. Pääosin oppilaat kuvasivat kuitenkin juuri kielen oppimiseen liittyviä tekijöitä. Kielitaidon vaikutus oppimiseen on noussut keskeisenä esiin myös aikaisemmissa maahanmuuttajaoppilaiden haastattelututkimuksissa (Kyttälä, Sinkkonen & Ylinampa 2015, 22; Laaksonen 2007, 158).

Tässä luvussa tutkimuksen tulokset esitetään vuoropuhelussa aikaisemman tutkimustiedon kanssa. Kuviossa 3 esitetyistä sisältöalueista on edelleen yhdistetty laajemmat sisältöalueet, joiden mukaisesti tarkastelen tuloksia laajemmin. Vaikka kvalitatiivista tutkimusta toteuttavan tutkijan tulee pystyä peilaamaan haastateltujen ajatuksia yksilötasolla, on oleellinen osa laadullista tutkimusta yleisemmälle abstraktiotasolle siirtyminen (mm. Marton 1994, 170; Uljens 1991, 94).

9.1 *Aikuisten tarjoama tuki sekä vertaistuki*

Jokaisen tähän tutkimukseen haastatellun oppilaan valmistavan opetuksen ryhmässä oli toiminut opettajan lisäksi myös koulunkäynnin ohjaaja. Valmistavan opetuksen aikana koulunkäynnin ohjaajan tuki koettiin erityisen merkityksellisenä.

Opetuksen ja tehtävänantojen ymmärtäminen vieraalla kielellä onkin valmistavassa opetuksessa aloittavalle oppilaalle lähes mahdoton tehtävä. Vaikka useimmiten valmistavan opetuksen ryhmä on huomattavasti perusopetusryhmää pienempi, tuen tarve ryhmässä on suuri. Opettajien kokemuksia ja käsityksiä selvittäneiden tutkimusten mukaan koulunkäynnin ohjaajan tukea tarvitaan opetusryhmän heikon opetuskielen taidon ja heterogeenisyyden vuoksi. Heterogeenisyys näyttäytyy niin iän kuin oppimistason suhteen, minkä vuoksi opetus vaatii yksilöllistämistä. (mm. Sinkkonen & Kyttälä 2014, 174; Virta ym. 2011, 191). Koulunkäynninohjaajan merkityksellisyyttä kuvattiin myös tämän tutkimuksen tuloksissa juuri

eritasoisen ryhmän tukena, kun oppilailla on yksilöityjä tehtäviä eikä opettajan aika riitä kaikkien oppilaiden tukemiseen.

Saman kielisyys voidaan nähdä oppimisen kannalta niin haittana kuin etunakin. Samasta kieliryhmästä tulevien oppilaiden sijoittamista samaan ryhmään on pyritty välttämään siitä syystä, että sen on ajateltu hidastavan suomen kielen kehitystä. Saman kieliset oppilaat voivat tukeutua liiaksi oman äidinkielen käyttämiseen sen helppouden vuoksi. Oppilaat ratkaisevat yhdessä tehtävissä ja ymmärtämisessä ilmeneviä ongelmia omalla äidinkielellään, ilman että yrittäisivät ratkaista niitä käyttäen suomen kieltä. (Sinkkonen & Kyttälä 2014, 176–177.) Yhteisen kielen on kuitenkin nähty myös edistävän oppimista, kun oppilaat voivat omalla äidinkielellään selvittää hankalia ja etenemistä haittaavia suomen kielen sanoja (Andonov 2013, 306).

Tähän tutkimukseen haastatelluista oppilaista ainoastaan H7 kertoi kokeneensa tilanteita, joissa samankielisyydestä oli ollut haittaa. Muut oppilaat sen sijaan kuvasivat samankieliset ikätoverit tärkeinä oppimisen mahdollistajia etenkin valmistavan opetuksen aikana. On huomattava, ettei tämän tutkimuksen tarkoituksena ollut selvittää oppimista haittaavia tekijöitä, minkä vuoksi niitä ei haastattelutilanteissa juuri noussutkaan esiin. Kommunikointi suomalaisten ikätovereiden kanssa koettiin vahvasti suomen kielen kehitystä tukevana toimintana. Myös Kyttälän ym. (2013, 22) tutkimukseen osallistunut maahanmuuttajaoppilas kuvasi oppineensa etenkin sanojen ääntämistä kommunikoidessaan suomea äidinkielenään puhuvien ikätovereiden kanssa.

Oppimisen kannalta tärkeää on opettajan kyky motivoida oppilaita dialogiin vähitellen kehittyvällä kielitaidolla. Valmistavan luokan opettajan tulisi pystyä rakentamaan turvallinen ja vuorovaikutteinen ilmapiiri, jossa kielen kehittyminen mahdollistuu luontevasti. Vuorovaikutukseen rohkaiseminen edellyttää ilmapiiriä, jossa jokainen voi tuntea olevansa turvassa ja hyväksyty. Dialogin ohjaamisen ja vuorovaikutustaitojen lisäksi opettajalla on oltava herkkyyttä tukea oppilaan identiteetin rakentumista ja kulttuuriin sosiaalistumista. (Andonov 2013, 310; Sinkkonen & Kyttälä 2014, 176.) Tämän tutkimuksen haastatteluissa nousi esiin, että valmistavan luokan opettaja koettiin turvallisen oppimisen mahdollistajana, jolta voitiin selvittää välitunneilla epäselväksi jääneitä asioita tai uusia käsitteitä. Valmistavan opetuksen lisäksi perusopetukseen siirryttyään moni haastateltavista koki turvallisen vuorovaikutuksen paikkoina S2-oppitunnit.

Oppilaiden kokemukset koulunkäynnistä ja erityisesti opettajista olivat tämän tutkimuksen mukaan positiivisia. Maahanmuuttajaoppilailla näyttäisi myös muiden tutkimusten mukaan olevan myönteinen suhtautuminen opettajan ja oppilaan välisiin suhteisiin. (Harju-Luukkainen ym. 2014, 203; Kyttälä ym. 2013, 24). Oppilaat kokevat, että opettajat ovat ymmärtäväisiä ja heillä on aito

halu auttaa (Pirinen 2015, 21). Opettajan usko oppilaan suoriutumiseen vahvistaa itsetuntoa ja rakentaa myönteistä kuvaa omasta oppijuudesta. Opettajan antama kannustus tukee oppilaan kokemusta omista vaikutusmahdollisuuksistaan koskien omaa oppimista. (mm. Andonov 2013, 308.) Gayn (2002, 620–621) mukaan opettajan lämminhenkisyys ja empaattisuus vaikuttavat jopa maahanmuuttajaoppilaiden koulusuoriutumiseen. Opettajien ystävällisyys ja rohkaiseva puhe tukivatkin tähän tutkimukseen haastateltujen oppilaiden mukaan oppimisessa motivoitumista ja oman oppijaidentiteetin rakentumista.

Moninaisista lähtökohdista tuleville oppilaille ei aina ole itsestäänselvyys, ettei esimerkiksi fyysinen kurinpito kuulu suomalaisen kouluopetuksen keinovalikoimaan. H1 nosti esiin, että oppimista ja oppimiseen keskittymistä tukee se, ettei virheitä tai epäonnistumista tarvitse vältellä rangaistuksen pelossa. Opettajan on kuitenkin hänen mukaansa syytä tiedostaa, että oppilaan aikaisemmat kokemukset voivat vaikuttaa koulutyöhön keskittymiseen ja sitä kautta oppimiseen. Oppilaiden moninaiseen taustaan, kulttuuriin ja kieleen liittyvät tekijät tuleekin huomioida, mutta yhtä lailla on tärkeää, etteivät ennako-oletukset vaikuta opettajan odotuksiin oppilaiden koulusuoriutumisesta. (Bennett 2011, 21–22; Terry & Irving 2010, 111.)

9.2 Opetuksen suunnittelu ja järjestäminen

Mikäli koulussa toimii useita valmistavan opetuksen ryhmiä, pyritään ne usein muodostamaan oppilaiden iän ja taitotason mukaan, jolloin opetus on helpompi kohdentaa koko ryhmälle sopivaksi (Virta ym. 2011, 191). Opetusryhmien muodostaminen sai kiitosta myös tähän tutkimukseen haastatelluilta oppilailta. Valmistava opetus koettiin itsessään perusopetukseen siirtymistä tukevana opetusjärjestelyinä. Seitsemän haastatellun oppilaan mukaan valmistava opetus siis täyttää sille asetetut kriteerit.

Valmistavan luokan opettajan tulee muokata käytettävät materiaalit sekä oma opetuspuhe sellaiseksi, että oppilaalla on realistiset mahdollisuudet ymmärtää ja omaksua opittavat kokonaisuudet. (ks. Virta ym. 2011, 192). PVOPS (Opetushallitus 2015a) edellyttää henkilökohtaisen oppimissuunnitelman laatimista jokaiselle valmistavaa opetukseen osallistuvalla oppilaalla. Oppimissuunnitelman laatimisen yhteydessä opettajan tulisi tutustua oppilaan taustoihin, jolloin hän pystyy muokkaamaan niin omaa opetustaan kuin oppimateriaalia oppilaan taitotasoon sopivaksi (Salo 2014, 210–211). Tähän tutkimukseen haastatellut oppilaat kokivat, että oppimista edistivät helpotettu oppimateriaali ja alemmille luokkatasoille suunnatut oppikirjat. Vaikka valmistavassa opetuksessa tarvitaan myös sille erityisesti räätälöityä materiaalia, helpottaa yleisopetuksen kanssa samojen oppikirjojen käyttäminen valmistavan opetuksen jälkeistä

siirtymävaihetta. Jos perusopetukseen siirryttyä kielellisten, kulttuuristen ja ryhmäytymiseen liittyvien haasteiden lisäksi käytettävä oppimateriaali on oppilaalle täysin vierasta, vaatii oppiminen ylimääräistä ponnistelua. Opettajan tulee löytää toimiva tasapaino materiaalivalinnoissa. (mm. Sinkkonen & Kyttälä 2014, 177.) Tämän tutkimuksen haastatteluissa nousikin esiin myös suuri muutos valmistavan opetuksen ja perusopetuksen välillä. Opetuspuheen ja luokkakoon lisäksi juuri oppimateriaalit koettiin haastavaksi.

Vaihteleva ja monien aistien kautta välittyvä opetus palvelee erilaisia oppijoita. Tämä ei koske vain maahanmuuttajaoppilaita, vaan oppilaita yleisesti (Bransford, Brown & Cocking 2000, 60.) Erityistarve moniaistiseen opetukseen syntyy siitä, että maahanmuuttajaoppilaiden kehittyvä kielitaito, kaipaa ymmärtämisen tueksi muilla, kuin kielen keinoin havainnollistavia opetustapoja ja -materiaaleja (Sinkkonen & Kyttälä 2014, 178). Tämän tutkimuksen haastateltavat kuvasivat etenkin valmistavan opetuksen aikana kielenkehityksen tukena toimineen kuvin ja elein havainnollistaminen.

Toiminnallisella oppimisella on maahanmuuttajaoppilaille myös toinen rooli. Vaikka kielen kehittyminen on yksi valmistavan opetuksen päätavoitteista, on tärkeää luoda myös oppimistilanteita, joissa kielelliset heikkoudet eivät estä oppimista. Kokemuksellinen ja moniaistinen oppiminen mahdollistaa uusien asioiden omaksumisen ilman, että kehittymätön suomen kielen taito on oppimisen esteenä. Tekemällä oppiminen edistää kielitaidon lisäksi sosiaalista integroitumista. Toiminnallisuus mahdollistaa yhteistyön yleis- tai erityisopetusluokkien kanssa, kun yhteistä kieltä ei tarvita. (Sinkkonen & Kyttälä 2014, 178.) Tällaisia oppimistilanteita olivat tämän tutkimuksen aineiston perusteella esimerkiksi liikuntatunnit sekä ensiaputaitojen harjoittelu.

Valmistavan opetuksen suunnittelussa tulisi ottaa mahdollisimman hyvin huomioon oppilaan suomen kielen taso ja arvioida sen kehittymistä jatkuvasti valmistavan opetuksen aikana (Häkkinen 2016, 71.). Kielen oppimisen tukena käytettiin tähän tutkimukseen haastateltujen oppilaiden mukaan kuvia, eleitä ja sanallisen viestin uudelleen muotoilua. Opetuksen alkuvaiheessa nonverbaali viestintä toimii tärkeänä ymmärtämisen tukena, mutta valmistavan opetuksen edetessä kielitaidon kehittyminen mahdollistaa myös sanallisen uudelleenjäsentämisen. Valmistavan opetuksen ryhmään tulee tavallisesti uusia oppilaita lukuvuoden aikana ja taustojen heterogeenisyydestä johtuen kielenkehittymisen oikeanlainen tukeminen vaatii eriyttämistä. (Häkkinen 2016, 71.) Tähän tutkimukseen haastatelluista oppilaista yksi nosti esiin, että uusien oppilaiden saapuessa valmistavan opetuksen ryhmään leikillä ja toiminnalla oli suuri merkitys, yhteisen kielen puuttuttua.

Valmistavan opetuksen arjessa on tyypillistä, että niin kutsuttuja merkitysneuvotteluja käydään oppilaiden sekä oppilaan ja opettajan välillä. Ne toimivat kielenkehityksen ja kulttuurin ymmärtämisen työvälineinä, mutta myös arkisen kommunikoinnin mahdollistajina. Longin (1983) määritelmään perustuvassa merkitysneuvottelussa osapuolet tarkistavat ymmärtävänsä toisiaan oikein, muotoilevat sanomaansa uudelleen ja pyytävät selvennystä. (Andonov 2013, 305.) Valmistavan luokan opettajat tiedostavat oman puheen säätelyllä olevan suuri merkitys oppilaiden ymmärtämiselle. Opettajat käyttävät usein vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa hoivapuheeksi nimitettyä puhetaapaa, joka auttaa oppilasta ymmärtämään vieraita ilmaisuja ja uusien sanojen merkityksiä. Hoivakieleltä käyttäessään puhuja pyrkii käyttämään selkeitä ilmaisuja sekä eleitä ymmärtämisen helpottamiseksi. (Andonov 2013, 305–306.) Hoivakielen käyttäminen nousi esiin myös tässä tutkimuksessa. Oppilaat kokivat, että opettajan puheen säätelyllä oli suuri merkitys ymmärtämiselle ja sitä kautta oppimiselle. Siirtymässä perusopetukseen osa haastateltavista oli huomannut valmistavan luokan opettajan säädelleen omaa opetuspuhettaan hitaammaksi, sillä perusopetuksen opettajien käyttämä puhe tuntui vieraalta ja nopeatempoiselta.

9.3 Oppilaan kognitiiviset ja metakognitiiviset tekijät

Kolmen tähän tutkimukseen osallistuneen oppilaan kuvaamissa kokemuksissa omalla motivaatiolla ja yrittämisellä oli erityisen suuri vaikutus oppimistuloksiin. Myös muiden haastateltavien puheessa tuli esiin, että oman toiminnan vaikutus koulusuoriutumiseen. Kyttälän ym. (2013) tutkimukseensa haastattelemat maahanmuuttajanuoret korostivat myös oman motivaation ja asenteen merkitystä ja kaksi kolmesta haastatellusta piti omaa asennetta ja panostaan jopa suurimpana koulumenestystä selittävänä tekijänä. (Kyttälä ym. 2013, 26) Maahanmuuttajaoppilaiden asennoituminen koulunkäyntiä kohtaan näyttäisi olevan yleisesti muita oppilaita myönteisempi. Koulumyönteisyyden ilmaisemiseen voivat kuitenkin vaikuttaa monet eri tekijät, kuten kulttuurinen tapa vastata Likertin asteikolla toteutettuun tutkimukseen sekä vanhemmilta tai opettajilta saadun mallin heijastuminen oppilaiden vastauksiin. (mm. Harju-Luukkainen ym. 2014, 203). Etenkin valmistavan opetuksen alkutaipaleella suomen kielen oppimiseen on havaittu motivoivan erityisesti tarve ilmaista oppilaille merkityksellisiä asioita, sekä tarve olla vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. (Andonov 2013, 305.) Tässä tutkimuksessa korostui lisäksi haastateltavien halu saada jatko-opiskelupaikka ja menestyä elämässä myös peruskoulun jälkeen.

Motivaatio on yksilöön liittyvä ominaisuus, vaikka siihen voivat vaikuttaa sekä sisäiset että ulkoiset tekijät. Sisäiset tekijät ovat esimerkiksi oppimisen ilo ja halu kehittyä kun taas ulkoisiksi tekijöiksi voidaan luokitella kaikki palkitsevat ja toisaalta rankaisevat elementit, jotka motivoivat oppimistehtävien suorittamista (Bransford ym. 2000, 60). Yksilön motivaatio vaikuttaa siihen, kuinka paljon aikaa ja vaivaa hän on valmis käyttämään opiskeluun. Tähän tutkimukseen osallistuneet oppilaat kuvasivat opiskelleensa suomen kieltä vapaa-ajallaan melko runsaasti myös omaehtoisesti ja enemmän, kuin mitä opettaja oli kotitehtäväksi antanut. Omalla aktiivisuudella nähtiin olevan suuri merkitys oppimiselle ja uudella kielellä kommunikoinnin mahdollistumiselle.

Oppimis-orientoituneilla oppijoilla motivaatio syntyy haasteista itsestään, kun taas suoritusorientoitunut motivoituu ennemminkin saavutettavasta tuloksesta. Koulumotivaatiota ohjaa vahvasti oppimistehtävien taso. Jos oppimistehtävät ovat liian helppoja, niiden suorittaminen käy oppijalle tylsäksi, kun taas liian haastavat tehtävät aiheuttavat turhautumista. Voidaan siis todeta, että vaikka motivaatio on yksilön ominaisuus, opetuksen suunnittelulla voidaan vaikuttaa motivaation säilymiseen. Kaikkia oppijoita näyttäisi lisäksi motivoivan oppimisen hyödyn tunnistaminen. (Bransford ym. 2000, 61.) Tämän tutkimuksen oppilaiden motivaatio on heidän omien kokemuksiansa mukaan syntynyt ulkopuolelta tulevasta kannustuksesta, sekä sosiaalisesta tarpeesta ja koulusuoritusten myöhemmän hyödyn tunnistamisesta.

10 POHDINTA

Tämän tutkimuksen kohdejoukko olivat sellaiset maahanmuuttajaoppilaat, jotka Suomessa olivat osallistuneet valmistavaan opetukseen ennen peruskouluun siirtymistään. Kaikki haastateltavat ovat perusopetukseen siirryttyään osallistuneet suomi toisena kielenä -opetukseen sekä saaneet myös muuta oppimisen tukea, kuten tukiopetusta ja erityisopetusta. Tulosten perusteella oppilaat kokivat hyvin samankaltaiset tekijät oppimistaan tukevina, joskin ne saivat erilaisia painotuksia. Joidenkin haastateltavien kokemuksissa oman motivaation merkitys korostui enemmän, kun taas toiset kokivat vahvemmin koulun tarjoaman tuen oman oppimisen kannalta merkittävässä roolissa. Viisi seitsemästä tutkimukseen osallistuneesta oppilaasta nosti haastattelutilanteessa esiin, että oppimisen lisätuelle olisi heidän mielestään tarvetta.

Koulutuspalveluiden yhdenvertaisuus tarkoittaa muun muassa tasapuolisia mahdollisuuksia saada oppimisen tukea sitä tarvittaessa. Koulutuksellisen yhdenvertaisuuden edistämiseen tulee sitouttaa toimijoita kaikilla tasoilla. Erilaisten tukimuotojen olemassaolo ei riitä, vaan niiden kehittäminen ja suunnitelmallinen hyödyntäminen jokaisella koulutusasteella on ensiarvoisen tärkeää. Tähän työhön tarvitaan niin opettajia ja koulutuksen järjestäjiä kuin koulutuspolitiikkaa ja koulutuksen ohjausjärjestelmiä. (Ouakrim & Pirinen 2015, 51-55).

Maahanmuuttajien oppimiseen vaikuttaa sekä kaikille oppijoille yhteiset että erityisesti maahanmuuttoon liittyvät tekijät. Lapsuuteen, nuoruuteen ja oppimiseen voidaan liittää tiettyjä universaaleja piirteitä, jotka eivät katso kieltä, kulttuuria tai maantieteellisiä oloja. Kuitenkin maahan muuttavien yksilöiden elämään kuuluu kiinteästi myös tiettyjä kielikysymyksiä sekä kulttuurisia elementtejä, jotka osaltaan vaikuttavat myös oppimiseen. Oppimiseen vaikuttavat taustatekijät eivät ole kaikille maahanmuuttajille yhteisiä, vaan vaihtelevat yksilöittäin. (Gay 2002, 620; Terry, & Irving 2010, 111–113.) Maahanmuuttajaoppilaiden näkeminen yhtenä homogeenisena joukkona voi johtaa perusteettomiin yleistykisiin ja yksilöllisyyden peittymiseen. Harju-Luukkainen ym. (2014, 102) toteavatkin PISA-tuloksiin pohjaavassa selvityksessään, että yleistävien johtopäätösten tekeminen heterogeenisestä maahanmuuttajaoppilaiden joukosta on vaikeaa. Vaikka keskimääräiset oppimistulokset osoittavat maahanmuuttajaoppilaiden heikompaa koulumenestystä, on joukossa myös heitä, jotka suoriutuvat hyvin tai erittäin hyvin oppimista

mittaavissa testeissä. (Harju-Luukkainen ym. 2014, 102.) Niin tämän kuin aikaisempien tutkimustulosten (mm. Kyttälä ym. 2013; Laaksonen 2007) perusteella opetuksen suunnittelussa olisikin tärkeää kiinnittää huomiota maahan muuttaneisiin oppijoihin yksilöinä, jokaisen yksilökohtaisiin tuen tarpeisiin sekä moninaisiin oppimistyyliin. Hirsiahon, Pöyhösen & Saarion (2007, 95.) mukaan maahanmuuttaja-käsite kätkee helposti taakseen esimerkiksi oppilaiden koulutustaan, motivaatioon sekä fyysiseen ja psyykkiseen jaksamiseen liittyviä eroja. Siinä, kuinka näitä eroja voidaan paremmin huomioida, on tärkeä rooli myös oppilaiden kuulemisella. Oppilaan kuulemista voidaan toteuttaa esimerkiksi osallistamalla oppilas oman tuen tarpeen arviointiin sekä tukimuotojen valintaan.

Vaikka yksilökohtaisuutta on tässä tutkimuksessa korostettu, on maahanmuuttajaoppilaan koulupolun tukeminen mielestäni syytä nähdä myös laajempänä kysymyksenä, esimerkiksi sukupolvet ja maahanmuuttajuus ylittäen. Viime aikoina kasvatustieteellisessä keskustelussa on viitattu tutkimustuloksiin koulutuksen periytyvyydestä (mm. OECD 2015). Oppimistuloksia mittaavissa testeissä on kuitenkin havaittu myös selviä eroja ensimmäisen ja toisen polven maahanmuuttajien välillä. Toisen polven maahanmuuttajaoppilaiden koulumenestystä näyttäisikin vanhempien maahanmuuttotusta enemmän selittävän sosioekonominen asema. Kun huomioidaan vanhempien taloudellinen tilanne, oppimistulosten ero kantaväestöön puolittuu. OECD-maista tulleiden vanhempien lapset eivät poikkeakaan kantaväestön lapsista ja lähialueilta muuttaneet ovat suorittaneet tutkinnon jopa useammin kuin samanlaisessa asemassa asuvat kantaväestön lapset. OECD-maiden ulkopuolelta saapuneiden vanhempien lapset eroavat kuitenkin kantaväestön lapsista oppimistulosten osalta jopa kahdeksantoista prosenttiyksikköä. (Ansala, Hämäläinen, & Sarvimäki 2014, 44–45.) Maahanmuuttajien kohdalla sekä lasten että vanhempien suhtautuminen koulunkäyntiin näyttäisi olevan kantaväestöä myönteisempi. Lasten koulunkäynnin tukemisessa haasteena voi kuitenkin olla vanhempien heikko opetuskielen taito sekä vähäinen koulutustausta. Koulutuksen kannalta kaksinkertaisen haasteen edessä ovatkin ne maahanmuuttajalapset, jotka tulevat sosioekonomisesti heikossa asemassa olevasta perheestä. (Kivirauma ym. 2012; Rinne ym. 2012.) Oppilaan kuuleminen auttaa ymmärtämään oppilaan omia kokemuksia, jotka väistämättä vaikuttavat oppimiseen, mutta myös yhteistyö kodin kanssa tulisi olla toimivaa, sillä perheen tarjoama tuki on tärkeää lapsen ja nuoren oppimisen kannalta (Kuusela 2008, 93).

Koulutuksen järjestäjän laatimien strategioiden ja opetusjärjestelyjen lisäksi koulut tarvitsevat osaavia opettajia, joilla on valmiuksia kohdata monikulttuurisia opetusryhmiä. Opettajankoulutuksen tulisikin yhä paremmin valmistaa tulevia opettajia monikulttuurisuuden sekä maahanmuuttajaoppilaiden kohtaamiseen koulumaailmassa. Vaikka valmistavan luokan

opettamiseen ei tällä hetkellä ole olemassa valtakunnallista kelpoisuusvaatimusta (ks. Kyttälä, Sinkkonen & Hautala 2011, 7) opettajankoulutuksen tulevaisuus voisi sisältää myös valmistavan luokan opettamiseen valmistavaa koulutusta. Koulutus ja sen myötä syntyvä osaaminen antavat opettajalle varmuutta toteuttaa työtään heterogeenisessä maahanmuuttajaoppilaiden ryhmässä. Oppimisen näkökulmasta koulupolun alkuvaiheen opetus tulisi myös nähdä paikkana, jossa maahanmuuttajaoppilas saa mahdollisimman hyvät valmiudet kohdata perusopetuksen vaatimukset. Esimerkiksi Pöyhönen, Tarnanen, Vehviläinen, Virtanen & Pihjala (2010, 135) ehdottavat, että valmistavan luokan opettajan koulutus voisi sisältää monikulttuurisuuden kohtaamisen lisäksi aineksia S2-opetuksesta, alkuopetuksesta ja erityispedagogiikasta.

Opetushenkilöstön monikulttuurisuuteen ja kaksikielisten oppilaiden opettamiseen liittyvää osaamista ei koulupolun jatkuvuuden kannalta tulisi suunnata yksinomaan valmistavaan opetukseen. Samoja taitoja tarvitaan myös perusopetuksessa ja edelleen toisen asteen koulutuksessa, joiden piirissä suurin osa oppilaista viettää huomattavasti pidemmän ajan kuin valmistavassa opetuksessa. Valmistavan luokan opettajille on tarjolla täydennyskoulutusta (ks. Salo 2014; Panula & Parviainen 2016, 110), mutta huolta on herättänyt opettajien eriarvoiset mahdollisuudet osallistua täydennyskoulutukseen, jolloin eriarvoisuus siirtyy myös oppilaiden vastaanottamaan opetukseen ja sen laatuun (Sarsama & Nissilä 2008 70–73).

Opettajien peruskoulutus on kuitenkin saanut osakseen kritiikkiä monikulttuurisuusopintojen vähyydestä. Esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa varsinaisia monikulttuurisuuteen tai maahanmuuttajaoppilaisiin keskittyviä kursseja ei ole saatavilla. Lisäksi opiskelijat ovat tuoneet esiin, että tärkeää käytännön kokemusta maahanmuuttajaoppilaiden kohtaamisesta ei läheskään kaikille opiskelijoille tarjoudu opetusharjoittelujen sijoittuessa päättöharjoittelua lukuun ottamatta normaalikouluun, jossa ei juurikaan ole maahanmuuttajaoppilaita. (Panula & Parviainen 2016, 111). Omasta näkökulmastani myös Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksessa käytännön käytännön kokemukset maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta ovat satunnaisia ja aiheita koskevat teoriaopinnot lähinnä oman kiinnostuksen varassa. Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen kaikille yhteisiin opintoihin kuuluu viiden opintopisteen laajuinen kurssi Yksilö, yhteiskunta ja kulttuuri. Kurssi on osa perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisia opintoja, jotka antavat valmiuksia luokanopettajan työhön. Opinto-oppaan mukaan kurssi sisältää niin historian, yhteiskuntaopin, uskonnon kuin elämäntutkimustiedon (4op) ja monikulttuurisuuden kohtaamiseen perehdytään yhden opintopisteen verran. Maisterivaiheen suuntautumisvaihtoehtona Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa on mahdollisuus valita Koulutuksen hallinnan ja koulutuspolitiikan opintosuunta, joka sisältää yhden monikulttuurisuutta käsittelevän kurssin (5op)

Monikulttuurisuus ja koulutuspolitiikka. Tasavertaisuuden näkökulmasta olisi tärkeää, että jokainen opettajankoulutuslaitos sisällyttäisi osaksi opetusohjelmaa niin monikulttuurisuuden teoriaopintoja kuin mahdollisuuksia käytännön kokemuksiin (Pöyhönen ym. 2010, 134–137). Monikulttuurisuus ja maahanmuuttajien opetus tulisi olla myös läpäisevänä teemana koko opetusohjelmassa, sillä aiheen käsittely vain yhden kurssin puitteissa ei anna kattavaa kuvaa laajasta ja monisäikeisestä teemasta (mm. Gay 2002, 106).

10.1 Luotettavuuden arviointia

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tuoda esiin maahanmuuttajaoppilaiden kokemuksia valmistavassa opetuksessa ja sen jälkeen perusopetuksessa oppimista edistävästä tekijöistä. Tutkimuksen punaisena lankana on toiminut eksistentiaalinen fenomenologia. Eksistentiaalisen fenomenologian merkittävä suomalainen edustaja Lauri Rauhala (1993,83) on todennut:

Hän (ihminen) on joka vaiheessaan yksilöhistoriallinen prosessi, joka etenee niin kauan kuin on elämää. Siksi näistä erilaisista prosesseista tai niiden yhteenkietoutumisesta ei voida saavuttaa mitään yleisiä lakeja. Mitä differentioituneempi ja kehittyneempi ihminen on, sen etäämmällä hän on keskiarvosta. Yleiset lait puhuvat yksilön kannalta aina jotakin vain keskiarvoihmisestä, jota ei reaalisena olentona ole olemassakaan.

Kokemusten tutkiminen ei siis tuota tietoa yleisestä, vaan korostaa kokemusten individuaalisuutta ja dynaamisuutta. Fenomenologisen tutkimuksen tarkoitus on tarjota laadulliseen tutkimuskenttään perustavanlaatuisia kuvauksia moninaisista inhimillisistä kokemuksista. (Thorpe & Holt 2008, 3.) Eksistentiaalisen fenomenologista tutkimusta ja yleistävää tutkimusta ei kuitenkaan ole välttämätöntä nähdä toisiaan poissulkevinä. Sekä tilastollisen, että eksistenssikohtainen tutkimus tarpeellista toisiaan täydentävinä (mm. Lehtovaara 1994, 255).

Kokemusten yksilökohtaisuuden säilyttäminen mahdollisimman pitkälle oli tämän tutkimuksen tekemisessä olennaista. Haastatteluaineistoa tarkastellessa oli kuitenkin pian huomattavissa, että tutkittavien kokemuksissa oppimista tukivat hyvin samankaltaiset tekijät, minkä vuoksi tulokset myös esitettiin jaettuina kaikissa merkitysverkoissa esiintyneet merkityssuhteet kattaviin sisältöalueisiin. Yksilökohtaisuudelle pyrittiin tässä tutkimuksessa kuitenkin tekemään oikeutta kuvaamalla ennen aineiston kuvaus –osuudessa jokaisen haastateltavan taustatietoja, kuten koulunkäyntiin ja maahanmuuttajuuteen liittyvää yksilöhistoriaa. Näihin taustatietoihin lukijalla on mahdollisuus palata lukiessaan tulososuutta. Lehtovaaran (1994, 254) sanoin eksistentiaalista fenomenologiaa edustavassa tutkimuksessa ”*tutkittavan yksilöhistorian paljastaminen on avainasemassa hänen ymmärtämisessään.*” Kokemusten

muodostumiseen vaikuttavat kuitenkin lukuisat yksilölliset elämänhistorialliset tapahtumat (ks. Rauhala 1993, 71.), joita ei tässä tutkimuksessa ole mahdollista kattavasti kuvata.

Eksistentiaaliseen fenomenologiaan liittyy vahvasti ajatus situationaalisuudesta ihmisen ominaisuutena (Rauhala 1993, 70). Ihminen tulisi tutkimuksessa nähdä ajallisuudessa jatkuvasti itseään tulkitsevana ja spiraalimaisesti etenevänä dynaamisena prosessina (Lehtovaara 1994, 254). Näin ollen reliabiliteettia, eli tutkimuksen toistettavuutta ei ole relevanttia arvioida ainakaan sen yksinkertaisimmassa muodossaan (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 136): eksistentiaalista fenomenologiaa edustava tutkija ei usko, että samat tutkimustulokset ovat saavutettavissa, vaikka tutkimusasetelma toistettaisiin täysin samana (Lehtovaara 1994, 254). Koska tutkittavat eivät todennäköisesti olleet pyrkineet aikaisemmin jäsentämään omia kokemuksiaan tutkimusaiheesta, saattaisi tämän tutkimusaiheen uudelleen käsittely samojenkin haastateltavien kanssa tuottaa jäsentyneempiä kokemuksia tai palauttaa mieleen jotain sellaista, joka jäi tässä haastattelussa sanomatta.

Tutkimuskohteen lisäksi laadullisen tutkimuksen periaatteiden mukaisesti tutkijan on arvioitava omaa suhdettaan tutkimuksen kohteeseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136). Niin myös eksistentiaaliseen fenomenologiaan nojaavan tutkijan on tiedostettava oma funktionsa tutkimuksessa ja ymmärrettävä oman toimintansa olevan tutkijan tilanteeseen sidoksissa (Lehtovaara 1994, 252). Tässä tutkimuksessa koin roolini olevan lähinnä tutkittavien yksilöllisten kokemusten esiin tuoja ja jäsentäjä, pyrkien välttämään tutkittavien kokemusten muuttumista omakseni (ks. Laine 2010, 40; Lehtomaa 2010, 163). Kiinnostukseeni aihetta kohtaan johdattivat ne useat tutkimustulokset, joiden mukaan maahanmuuttajaoppilaat ryhmänä suoriutuvat merkittävästi kantaväestöä heikommin oppimistuloksia mittaavissa testeissä. Ensimmäinen ajatukseni tutkimusaiheeksi olikin maahanmuuttajaoppilaiden koulusuoriutumista heikentävät tekijät. Päätin kuitenkin kääntää tutkimusasetelman toisin. Aiheen tarkastelua on varmasti eniten ohjannut aikaisempi tutkimus. Koska minulla ei ole kokemusta valmistavassa luokassa opettamisesta tai maahanmuuttajien opettamisesta yleensä, käsitys aiheesta nojaa tutkimustietoon sekä keskusteluihin maahanmuuttajia opettaneiden opettajien kanssa. Olettamuksena oli, että kielitaito sekä aikaisempi koulutausta vaikuttavat maahanmuuttajaoppilaan oppimiseen. Tutkimuskysymyksiä laatiessani en kuitenkaan antanut näiden oletusten vaikuttaa, vaan muotoilin kysymyksen koskemaan koulussa oppimista yleensä, en ainoastaan kielen oppimista. Esioletusten sulkeistamiseen (ks. Perttula 2000, Lehtomaa 2010) kiinnitettiin huomiota edelleen haastattelurunkoa laadittaessa. Esimerkiksi yksikään haastattelukysymyksistä ei koskenut suomen kielen oppimista, vaan kaikki oppimista koskevat kysymykset puhuivat oppimisesta yleisellä

tasolla ja antoivat haastateltavan oppilaan itse määrittellä oppimisen kohteet ja mahdolliset haasteet.

10.2 Eettiset kysymykset

Tieteen etiikaksi kutsutaan eettisten kysymysten huomioimista tutkijan tutkimustyössään tekemiin ratkaisuihin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 125). Yksi hyvän tutkimuksen ominaispiirteistä on tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127). Tuomen ja Sarajärven (2009, 207) mukaan eettiset kysymykset voidaan jakaa kahteen. Niin kutsutut teknisluontoiset normit käsittävät esimerkiksi tutkittavien informoimisen, menetelmien luotettavuuden ja anonymiteetin kysymykset. Näitä kysymyksiä on tässä tutkimusraportissa pohdittu luvussa 5 tutkimusmenetelmät sekä luvussa 6.1 tutkimusaineiston hankinta. Ei ole tarkoituksenmukaista toistaa jo sanottua, joten keskityn eettisyyden toiseen ääripäähän, tutkimuksen moraalisiin valintoihin ja arvosidonnaisuuden pohdintaan (mm. Tuomi & Sarajärvi 2009, 128; Kuula 2011). Tutkimuksen avulla haluttiin nostaa esiin oppilaiden omat kokemukset ja lisätä näin vähän ääneen päässeiden mahdollisuutta rikastuttaa tutkimuskenttää koskien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimista.

Tiettyjä ihmisryhmiä tutkiessaan tutkija tuottaa eroa suhteessa tutkimuksen ulkopuolelle jääviin. Tässä tapauksessa maahanmuuttajaoppilaat on erotettu omaksi ryhmäksi esimerkiksi kantasuomalaisista ikätovereistaan. Niin kuin tässä raportissa on useaan otteeseen todettu, lähtökohtana kiinnostukselle aihetta kohtaan oli kantaväestöä heikommat oppimistulokset. Oppimistuloksia kuvaavien tutkimusraporttien lisäksi Suomalainen koulujärjestelmä ja POPS erottelee maahanmuuttajaoppilaat omaksi ryhmäkseen. Erottelulla kategorisoidaan niitä piirteitä, jotka erottavat 'meitä' ja 'muita', ja samalla tullaan määritelleeksi mitkä erottavat tekijät sivuutetaan. Muodostuneet kategoriat eivät ole täysin yhtenäisiä, sillä on aina olemassa uusia kategorioita, joita halkovat muut erot. (Riitaoja 2013, 34.) Vaikka tutkimuksen tarkoituksena on nostaa esille niitä tekijöitä, jotka oppilaiden omien kokemusten mukaan auttavat oppimista sekä antaa ääni oppilaille itselleen, tuottaa tämä tutkimus osaltaan toiseuttavaa diskurssia. Kyse on myös tieteenalalle tyypillisestä tutkimuskohteiden määräytymistä. Tuomen ja Sarajärven (2009, 130) mukaan kaikilla tieteenaloilla on omat arvolähtökohtansa, ihmiskäsityksensä sekä toiminnan tavoitteet. Näin ollen tutkimuskohteeksi valikoituvat sellaiset ilmiöt, jotka tieteenalan näkökulmasta näyttävät tutkimisen arvoisina. Tämän tutkimuksen osalta voidaan ajatella, että taustaoletuksena on kasvatustieteelliselle tutkimukselle tyypillinen usko koulutuksen merkitykseen

ja siihen, että oppimiseen voidaan vaikuttaa. Näin ollen on tutkimisen arvoista selvittää niitä tekijöitä, joiden koetaan vaikuttavan oppimiseen.

Tämän tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa on syytä nostaa esiin kohderyhmän lisäksi myös yksittäisten tutkittavien valikoituminen mukaan tutkimukseen. Koska tutkimukseen osallistumisen kriteerinä oli riittävä kielitaito, voidaan ajatella, että haastateltavat olivat saaneet tukea oppimiselle ja kielitaidon kehittymiselle. On mahdoton tietää, olisivatko haastatteluvastaukset olleet poikkeavia, mikäli tutkimukseen olisi osallistunut myös oppilaita, joiden suomen kielitaito ei ole yhtä kehittynyt. Niin kuin on useaan otteeseen todettu, eksistentiaalinen fenomenologia ei kuitenkaan pyri tuottamaan yleistettävää tietoa, vaan valaisemaan yksilöllisiä kokemuksia (mm. Perttula 2000).

10.3 Jatkotutkimusehdotukset

Suomen kasvanut maahanmuutto ja jatkuvasti globalisoituva maailma vaativat paneutumista maahanmuuttoon liittyviin erityiskysymyksiin. Yksi tärkeimmistä kysymyksistä niin yksilön kuin yhteiskunnan kannalta on juuri maahanmuuttajien koulutuksen järjestäminen. Koulutuksella on suuri merkitys integroitumiseen, jatkokoulutukseen ja myöhemmin työllistymiseen. Koulutuksen tulisikin muodostaa jatkumo, joka antaa jokaiselle oppilaalle mahdollisimman hyvät eväät tulevaisuutta varten. Tässä jatkumossa opettajien osaamisella ja oppilaiden kehittymisen jatkuvalla arvioinnilla on suuri rooli. (Harju-Luukkainen ym. 2014, 103–104.) Vaikka koulussa opitaan paljon muutakin, kuin mitä oppimistulokset pystyvät mittaamaan, tulokset ovat merkityksellistä faktatietoa, johon akateemisten taitojen arviointi ja oppilaan eteneminen koulujärjestelmässä perustuu (Anderson ym. 2011, 35).

On tärkeää tukea maahanmuuttajaoppilaan koulupolkua sen jokaisessa vaiheessa. Erilaisten tutkimusotosten hyödyntäminen ainoastaan maahanmuuton alkuvaiheeseen ei kaikille maahanmuuttajille riitä, vaan tarvitaan pitkäaikaisempia suunnitelmia ja tukipalveluja. (Laaksonen 2007, 173.) Etenkin maahanmuuttajaperheissä, joissa koulun opetuskieli ei ole sama, kuin kotona puhuttu kieli, kielitaitoa tulisi tukea jo varhaislapsuudesta. Varhaiskasvatuksella onkin tärkeä merkitys kielen kehittymiselle ja se luo varhaista perustaa oppilaan koulumenestykselle, akateemisille taidoille sekä myöhemmin työllistymiselle. Kielitaidon on todettu kehittyvän nopeasti etenkin varhaislapsuudessa ja toisaalta akateemisen kielitaidon kehittyminen vaatii viidestä seitsemään vuotta (mm. Hakuta, Butler & Witt 2000), minkä vuoksi kielen kehityksen tukeminen tulisi aloittaa mahdollisimman aikaisin. Pitkittäistutkimukset

maahanmuuttajaoppilaiden oppimisen ja kielitaidon kehittymisestä voisivat tuottaa arvokasta tietoa niin opetusjärjestelyjen kuin -menetelmien suunnittelemisen tueksi.

On kuitenkin muistettava, että Suomeen muuttavat lapset ja nuoret ovat hyvin eri ikäisiä. Näin ollen mielenkiintoinen tutkimusaihe olisi myös maahanmuuttoajan vaikutus samanikäisten maahanmuuttajaoppilaiden oppimiseen ja tukitarpeisiin. Miten samanikäisten, mutta eri ajan Suomessa asuneiden maahanmuuttajaoppilaiden oppiminen kehittyy ja millaisia ovat heidän tukitarpeensa? Onko oppimisessa ja kielitaidon kehittämisessä eroja maahanmuuttoajan suhteen? On todettu, että mitä vanhempana lapsi tai nuori muuttaa uuteen maahan, sitä enemmän haasteita hän kokee oppisisältöjen vaikeutuessa ja odotusten kasvaessa ikätason mukana. Jos ja kun kieli vaikuttaa opintosuoritukseen, on sillä väistämättä vaikutusta myös siihen, millaisin arvosanoin peruskoulun tai toisen asteen päättävä nuori hakeutuu jatko-opintoihin. (mm. Anderson 2011; Harju-Luukkainen ym. 2014.)

LÄHTEET

Adams, C. & Van Manen, M. Phenomenology. 2008. Teoksessa L. M. Given (toim.) The SAGE encyclopedia of qualitative research methods. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd <http://methods.sagepub.com/reference/sage-encyc-qualitative-research-methods/n317.xml> (Viitattu 30.3.2017)

Anderson, S. C., & Thomsen, M. K. 2011. Policy implications of limiting immigrant concentration in Danish public schools. *Scandinavian Political Studies*, 34(1), 27-52.

Ansala, L., Hämäläinen, U. & Sarvimäki, M. 2014. Integroitumista vai eriytymistä? Maahanmuuttajalapsen ja nuoren Suomessa. 56/2014. Kelan tutkimusosasto. Helsinki. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/45401/Tyopapereita56.PDF> (Viitattu 15.2.2017)

Arvonen, A. 2011. Maahanmuuttajanuorten oppimisvaikeuksien tunnistaminen. *NMI Bulletin. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erikoislehti*. 2011. Tam 3. Edition 1.

Baker, C. 2011. Foundations of bilingual education and bilingualism. Vol. 79. *Multilingual matters*. https://books.google.fi/books?hl=en&lr=&id=HAWxBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR6&dq=foundations+of+bilingual+education&ots=TaB6ZHYkbL&sig=S8eEhQ2lYolHE9AKo7r8nAKOCJE&redir_esc=y#v=onepage&q=foundations%20of%20bilingual%20education&f=false (Viitattu 19.12.16)

Bennett, C. 2011 *Comprehensive Multicultural Education: theory and practice*. 7th edition. Boston: Pearson Education, Inc

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. 2000. *How people learn*. ISO 690

Bratsberg, B., Raam, O., & Røed, K. 2012. Educating children of immigrants: Closing the gap in Norwegian schools. *Nordic economic policy review*, 3(1), 211–251.

Byrd, C. M. 2016. Does Culturally Relevant Teaching Work? An Examination From Student Perspectives. SAGE Open, 6(3) <http://sgo.sagepub.com/content/6/3/2158244016660744.abstract> (Viitattu 31.11.16)

Cerbone, D. R. 2006. Understanding Phenomenology. Chesham: Routledge

Gay, G. 2002. Preparing For Culturally Responsive Teaching. Journal of Teacher Education. 53 (2), 106–116.

Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. 2001. Interviewing children and adolescents. Teoksessa J. F. Gubrium & J. A. Holstein. Handbook of interview research. 181-201.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen (10. painos). Tampere: Vastapaino.

EUMC (European Monitoring Centre of Racism and Xenophobia), ed. 2004. Migrants, Minorities and Education: Documenting Discrimination and Integration in 15 Member States of the European Union. Vienna: EUMC. http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/186-CS-Education-en.pdf. (Viitattu 3.5.2017)

Hakuta, K., G. Butler Y., & Witt, D. 2000. How Long does it take English Learners to Attain Proficiency? Policy Report 2000-1. Irvine, CA: University of California, Linguistic Minority Research Institute. <https://escholarship.org/uc/item/13w7m06g#page-1> (Viitattu 22.2.2017)

Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Sulkunen, S., Suni, M. & Vettenranta, J. 2014. Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen. Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2014/D110.pdf> (Viitattu 23.2.2017)

Hirsiäho, A., Pöyhönen, S. & Saario, J. 2007. Maahanmuuttaja suomalaista yhteiskuntaa lukemassa – lukemisen ja kirjoittamisen etnografiaa paperimaassa. Teoksessa O-P. Salo, T. Nikula & P. Kalaja (toim.) Kieli oppimisessa – Language in learning. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 93–114.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki university press.

Horst, C., & Gitz-Johansen, T. 2010. Education of ethnic minority children in denmark: Monocultural hegemony and counter positions. *Intercultural Education*, 21(2), 137.

Husserl, E. 2012. Ideas: General introduction to pure phenomenology. Routledge.

Häkkinen, P. 2016. Keskustelunanalyttinen pitkittäistutkimus suomen kielen ymmärtämisessä tapahtuvista muutoksista alakoulun perusopetukseen valmistavan luokan oppitunneilla. ISO 690

Kivirauma, J., Rinne, R. & Tuittu, A. 2012. Vähemmistönä kouluissa. Maahanmuuttajalasten ja –vanhempien kokemuksia suomalaisesta koulusta. Teoksessa M. Janhukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Tallinna: Vastapaino

Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys (2.uud. p. ed.). Tampere: Vastapaino.

Kuusela, J., Etelälahti, A., Hagman, Å., Hievanen, R., Karppinen, K., Nissilä, L., & Rönning, U. 2008. Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus. Tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistymisestä. Helsinki: Edita Prima.
http://www.opetushallitus.fi/download/46518_maahanmuuttajaoppilaat_ja_koulutus.pdf (Viitattu 23.2.2017)

Kyttälä, M., Sinkkonen, H-M. & Hautala, S. 2011. Oppimisvaikeuksien tunnistaja vai kielenopettaja? Pohdittavana valmistavan luokan opettajan kelpoisuus. NMI-bulletin. Vol. 21. No. 1. Niilo Mäki -säätiö. <http://bulletin.nmi.fi/article/oppimisvaikeuksien-tunnistaja-vai-kielenopettaja-pohdittavana-valmistavan-luokan-opettajan-kelpoisuus/> (Viitattu 10.6.15)

Kyttälä, M., Sinkkonen, H. M., & Ylinampa, K. 2013. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolut: oppilaiden kokemuksia koulunkäynnin kannalta merkityksellisistä asioista. Julkaisussa NMI-bulletin: Niilo Mäki instituutin tiedotteita ja raportteja 23/2013. 13–31. (Viitattu 17.3. 2017)

Känkänen, P., & Immonen-Oikkonen, P. 2009. Monikulttuurinen perhe koulun kasvatusympäristössä. Teoksessa J. Lammi-Taskula S. Karvonen & Ahlström, A. Salme (toim.): Lapsiperheiden hyvinvointi, 174-184.

Laaksonen, A. 2007. Maahanmuuttajaoppilaat erityiskouluissa. <https://doria32-kk.lib.helsinki.fi/bitstream/handle/10024/29674/C%20262.pdf?sequence=4> (Viitattu 2.2.2016)

Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli, & Aaltola, J. 2015. Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (4. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.

Lehtimaja, I. 2012. Puheen suuntia luokkahuoneessa: oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä-tunnilla.

Lehtomaa, M. 2010. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: Haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys–tulkinta–ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia (2005): 163–194.

Lehtovaara, M. 1994. Subjektiiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena: kasvatuksen filosofian pohdintaa ja kasvatustieteen filosofian kehittelyä Lauri Rauhalan eksistentiaalisen fenomenologian pohjalta erityisesti silmällä pitäen minäkäsitystutkimuksia. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden laitos.

Lewis-Beck, M. S., Bryman, A. & Futing Liao, T. 2004. The SAGE encyclopedia of social science research methods : SAGE Publications Ltd.

Martin, M. 1999. Kielen merkitys siirtolaiselle vauvasta vaariin. Siirtolaisuus – Migration, 2(1999), 14-20.

Marton, F. 1981. Phenomenography—describing conceptions of the world around us. Instructional science, 10(2), 177-200

Moustakas, C. 1994. Methods and procedures for conducting human science research. In Phenomenological research methods (pp. 103–119): SAGE Publications Ltd

Myllyniemi, S. 2009. Aika vapaalla. Nuorten vapaa-aikatutkimus.

Mäkelä, K. 2010. Alaikäisiä koskevan yhteiskunta- ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettinen ennakkosääntely. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Yliopistopaino, 72.

Nilsson, J. & Bunar, N. 2016. Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet, & Samhällsvetenskapliga fakulteten. Educational responses to newly arrived students in Sweden: Understanding the structure and influence of post-migration ecology. Scandinavian Journal of Educational Research, 60(4), 399–416

Taguma, M., Shewbridge, C., Huttova, J., Hoffman, N., Organisation for Economic Co-operation and Development, & OECD. (2010). OECD reviews of migrant education: Norway 2010. Paris: OECD Publishing.

OECD. 2010. Closing the Gap for Immigrant Students: Policies, Practice and Performance.

<http://www.oecd.org/edu/school/oecdreviewsformigranteducation-closingthegapforimmigrantstudentspoliciespracticeandperformance.htm> (Viitattu 28.11.16)

OECD. 2015. Helping immigrant students to succeed at school – and beyond.

<https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf> (Viitattu 28.2.2017)

Opetushallituksen oppimisen ja koulunkäynnin tuki –verkkosivu.

http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppimisen_ja_koulunkaynnin_tuki (Viitattu 22.2.2017)

Opetushallituksen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus –verkkosivu.

http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/kieli_ja_kulttuuriryhmat/maahanmuuttajataustaiset_oppilaat (Viitattu 23.3.2017)

Opetushallitus. 2010. Koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen ammattitutkinnon perusteet. http://www.oph.fi/download/131494_Koulunkaynnin_at_net.PDF (Viitattu 18.3.2017)

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus (Viitattu 22.2.2017)

Opetushallitus. 2015a. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus/valmistava_opetus (Viitattu 23.2.2017)

Opetushallitus 2015b. Maahanmuuttajien koulutuksen tilastot. http://www.oph.fi/tietopalvelut/tilastotiedot/muita_koulutustilastoja/maahanmuuttajien_koulutus (Viitattu 26.3.2017)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016. Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi – kipupisteet ja toimenpide-esitykset. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:1 <http://www.okm.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2016/liitteet/okm1.pdf?lang=fi> (Viitattu 15.2.2017)

Opetusministeriön asetus vieraskielisten sekä saamenkielisten ja romanikielisten oppilaiden täydentävään opetukseen perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa myönnettävän valtionavustuksen perusteista (1777/2009) <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20091777> (Viitattu 25.3.2017)

Opetusministeriön päätös maahanmuuttajien peruskouluopetukseen valmistavasta opetuksesta. 1997. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1997/19970104> (Viitattu 23.2.2017)

Panula, T., & Parviainen, A. 2016. Opettajien kokemuksia valmistavan luokan opettamisesta. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/49893> (Viitattu 7.5.2017)

Perttula, J. 2000. Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 31 (2000): 5.

Perusopetuslaki 642/2010. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P11> (Viitattu 22.2.2017)

Pirinen, T. 2015. Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden koulutuksen lähtökohtia. Teoksessa T. Pirinen (toim.) Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulujärjestelmässä. Koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, julkaisut, 17(2015), 25–50

Pöyhönen, S., Tarnanen M., Vehviläinen E-M., Virtanen A. & Pihjala L. 2010. Osallisena Suomessa. Kehittämissuunnitelma maahanmuuttajien kotoutumisen edistämiseksi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Suomen kulttuurirahasto.

Quakrim-Soivio, N., & Pirinen, T. 2015. Maahanmuuttajataustaiset oppijat koulutusta ohjaavissa suunnitelmissa. Teoksessa T. Pirinen (toim.) Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulujärjestelmässä. Koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, julkaisut, 17(2015), 51–60.

Rauhala, L. 1993. Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä: Maailmankuvan kokonaisrakenteen erittelyä ihmistä koskevien tieteiden kysymyksissä. Tampere: Tampereen yliopisto.

Salo, R. 2014. Opettajien osaamisen ja opetuksen kehittäminen perusopetukseen valmistavassa opetuksessa.

Siiner, M. 2014. Decentralisation and language policy: Local municipalities' role in language education policies. insights from denmark and estonia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(6), 603-617.

Sarsama, A. & Nissilä, L. (toim.) 2008. Perusopetukseen valmistava opetus. Tilannekatsaus syyslukukaudelta 2006. Opetushallitus. Moniste 8. http://www.oph.fi/download/46640_perusopetukseen_valmistava_opetus.pdf (Viitattu 7.5.2017)

Schnepf, S. V. 2007. Immigrants' educational disadvantage: an examination across ten countries and three surveys. *Journal of population economics*, 20(3), 527-545.

Sinkkonen, H. M., & Kyttälä, M. 2014. Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 167-183.

Suni, M. & Latomaa, S. 2012. Dealing with Increasing Linguistic Diversity in Schools—the Finnish Example. Teoksessa J. Blommaert ym. (toim.) *Dangerous Multilingualism*. Palgrave Macmillan UK. 67–95. <https://www-dawsonera-com.helios.uta.fi/readonline/9781137283566> (Viitattu 28.2.2017)

Taipale, J. 2014. Husserl, Edmund. <http://filosofia.fi/node/4936> (Viitattu 9.3.2017)

Terry, N. P. & Irving, M. A. 2010. Cultural and linguistic diversity: Issues in education. *Special education for all teachers*, 5, 109–132.

Teräs, M. & Kilpi-Jakonen, E. 2013. Maahanmuuttajien lapset ja koulutus. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Tallinna: Gaudeamus Oy.

Thorpe, R. & Holt, R. 2008. *The SAGE dictionary of qualitative management research* : SAGE Publications Ltd.

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

Turun kaupungin päivähoidon ja koulutuksen verkkosivu. <https://www.turku.fi/paivahoito-ja-koulutus/perusopetus/opetus/monikulttuurinen-opetus-ja-globaalikasvatus-1> (Viitattu 21.2.2017)

Uljens, M. 1991. Phenomenography – a qualitative approach in educational research. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) *Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39, 80–107.

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. 2012. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422> (Viitattu 22.2.2017)

Virta, A., Räsänen, M. & Tuittu, A. 2011. Opettaja keskellä monikulttuurisuutta. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta & R. Rinne. Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana. Turku: Painosalama Oy